

POENS



4

- 4, *Dossier:* AAN DE SLAG MET TAALBELEID
- 22, *Dossier:* POËZIE IN DE LES NEDERLANDS
- 34, *MEER lezen, BETER schrijven*
- 42, *Gezelschapsspelletjes* IN DE TAALLES

inhoud

4-6, Aan de slag met taalbeleid!

7-8, Taalbeleid op een school in Lommel

9-11, Oriënt, een tool voor academische woordenschat

12-13, Drie concrete lessuggesties
voor geïntegreerd schrijven

14-15, **Expeditie Nederlands**

16-17, De x-factor van fictie

18-19, **Jeugdboekenmaand**

20-21, Kritische leesvaardigheid stimuleren

22-24, Poëzie in de les Nederlands (1): fotoproject

25-27, Poëzie in de les Nederlands (2): op zoek naar
poëziekenners

28-30, **De leerling als dialectonderzoeker**

31-33, Kakelen of sprekend leren?

34-35, Verbeter schrijfvaardigheid door meer te lezen

36-37, Spelenderwijs 'schrijven' tijdens WO of STEM

38-39, **Huiswerk: speel je favoriete game!**

40-41, Mijn pen heeft iets te vertellen

42-43, Gezelschapsspelletjes in de taalles

44-45, Praten over romanfragmenten

46-47, Laveren tegen de wind in?

**HET VAK
NEDERLANDS**
*kan beter
en leuker*

*M/VIX stelt
open vragen*

**HET VERHAAL VAN
de 'klakkebusse'**

**EEN
ALTERNATIEVE**
schrijfopdracht

COLOFON

Fons - tweede jaargang - nummer 4

Hoofdredactie: Steven Delarue en Heleen Rijckaert

Aan dit nummer schreven mee: Eric Besselink, Gino Bombeke, Jordi Casteleyn, Jan Goenegrachts, Laura Cuyckens, Paul Demets, Stein Dombrecht, Machteld Hauben, Hans Hendrikx, Arnoud Kuijpers, Hilde Lauwers, Matthias Lefebvre, Erwin Mantingh, Lieve Mertens, Fern Muysshondt, Frauke Pauwels, Eline Seinhorst, An Stessens, Sophie Stroobants, Helena Taelman, Karen Torfs, Jan T'Sas, Peter Van Damme, Ria Van den Eynde, Margot Van Dingenen, Goedeke Vandommele, Leen Vanhove, Gerdineke van Silfhout, Pandora Verstedden

Eindredactie: Steven Delarue en Heleen Rijckaert

Met dank aan: de Taalunie en Uitgeverij Die Keure

Vormgeving: Isabelle Tilleman, Die Keure

Druk: Die Keure

Uitgegeven met de steun van Uitgeverij Die Keure.

Verantwoordelijke uitgever:

Die Keure. Het copyright van alle artikelen
berust bij de hoofdredactie van Fons.

Overname van artikelen kan enkel met
volledige bronvermelding.

VOLG FONS

- www.tijdschriftfons.be
- [fons](#)
- [@tijdschriftFONS](#)

VAN DE REDACTIE

Beste lezer

De vierde editie van dit tijdschrift werd samengesteld op een zonnige zaterdagmiddag in februari. Dit keer versterkten we daarbij de innerlijke mens met een heerlijke appel-honingcake en de eerste paaseitjes van het jaar. Smullend bedachten we ons hoe fijn het is dat deze vierde *Fons* opnieuw moeiteloos gevuld raakte met een fraaie selectie aan bijdragen. Het is een plezier om te merken met hoeveel enthousiasme auteurs voor ons een stuk willen aanleveren. Dankzij hen kunnen we u opnieuw een variatie aan interessante artikelen aanbieden. Voor elke doelgroep wat wils!

We kozen er dit keer voor om niet langer voor een groot centraal thema te gaan, en u in de plaats daarvan twee kleinere dossiers rond taalbeleid en poëzie voor te schotelen. Ondertussen werken we achter de schermen druk aan een aantal nieuwe rubrieken, die we u in de derde jaargang van *Fons* zullen presenteren.

Voor nu hopen we dat u geïnspireerd raakt door onder meer de Jeugdboekenmaand, innovatieve werkvormen rond woordenschat en huiswerk en een heuse 'Expeditie Nederlands'.

Zoals altijd blijven we u oproepen om bijdragen in te sturen. Leerkrachten, vertel ons wat u bezighoudt in de klas. Laat van u horen. Want *Fons* is er in de eerste plaats voor jullie!

Steven en Heleen



AAN DE SLAG MET TAALBELEID!

Alle scholen in Vlaanderen hebben de opdracht om een krachtig taalbeleid uit te werken. Tot daar is iedereen mee. Een taalbeleid tot in de eigen school en tot op de klasvloer brengen roept echter heel wat vragen op. *Hoe koppel je taalbeleid aan de concrete uitdagingen van de school? Hoe kom je met een schoolteam tot relevante doelen en acties? En hoe breng je acties dan ook werkelijk in de praktijk?* Dit artikel wil de lezer ertoe aanzetten om actief na te denken over die vragen. **Centrum voor Taal & Onderwijs**

IS DIT EEN TAALBELEID?

Wat valt er onder taalbeleid? Hoe breed kan of mag taalbeleid gaan? Dat hoort toch niet onder taalbeleid! Deze uitspraken en vragen komen al snel op je pad terecht bij het opstarten van een taalbeleid op je school. Ga maar eens na voor jezelf: gaan de volgende situaties over 'taalbeleid', of niet?

- Amine en Abdel zijn op de speelplaats tikkertje aan het spelen. Amine roept in het Turks naar Abdel dat hij haar toch niet kan vangen.
- In het vijfde leerjaar van juf Marieke wordt het thema 'sterren en planeten' behandeld. Juf Marieke beseft dat dit een erg boeiend maar ook best een abstract thema is. Ze zoekt daarom filmpjes, foto's en boeken om op die manier de abstracte informatie uit het thema concreter te maken. Ook de leerlingen krijgen de kans om de boekenhoek aan te vullen met boeken over het thema.
- Alle leerkrachten zijn het erover eens:

het rapport dat ze meegeven aan de leerlingen moet opnieuw bekeken worden. De leerkrachten willen graag nagaan hoe ze de stem van de leerling zelf ook kunnen laten weerklinken in het rapport.

- Goran staat met knikkende knieën voor de klas. Het is zijn beurt om over zijn lievelingsdier te vertellen. Zes klasgenoten zijn al aan de beurt geweest. Ze vertelden over hun konijn, hun hond, hun poes,... Maar nu is het dus aan Goran. Alle ogen zijn op hem gericht, maar Goran ziet het niet zo zitten. Nochtans heeft hij met zijn mama vooraf veel geoefend.

Wat denk je? Eigenlijk zou je kunnen besluiten dat al deze uitspraken binnen een taalbeleid kunnen vallen. Taalbeleid is immers *"de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalbehoefte van de leerlingen, met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten"*, zo stelt professor Kris Van den Branden. Elk van de bovenvermelde situaties biedt de mogelijkheid om te reflecteren over de ontwikkeling

van kinderen en hoe de school dit (nog) beter zou kunnen doen – en behoort daarom dus tot taalbeleid. In de rest van dit artikel gaan we systematisch in op de verschillende aspecten van de definitie van taalbeleid.

IEDEREEN MEE? VERTREKKEN VAN NODEN

Bijna elke situatie op school biedt de mogelijkheid om er taalbeleidsacties aan te koppelen. Dat kan te maken hebben met afspraken over het taalgebruik op de speelplaats, de toegankelijkheid van leerinhouden tijdens de les wereldoriëntatie, de stem van een leerling op een rapport of het nadenken over het welbevinden van leerlingen tijdens een spreekbeurt. Belangrijk is wel dat iedereen in de school er van bij het begin bij betrokken is. Cruciaal is daarom dat er een specifieke nood van een leerkrachten team ten grondslag ligt aan elke taalbeleidsactie. Op die manier creëert een

Over de auteur

CENTRUM VOOR TAAL & ONDERWIJS

Deze bijdrage werd verzorgd door het Centrum voor Taal & Onderwijs. Aan dit artikel werkten mee: Godelieve Vandommele, Laure Cuyckens, Machteld Hauben, Lieve Mertens, Sophie Stroobants, Karen Torfs en Pandora Verstedden (allen vormers op het CT&O)



school haar eigen verhaal rond taalbeleid. Noden vaststellen betekent: samen met je schoolteam stilstaan bij wat je doet (met taal), en hoe effectief dat is voor de ontwikkeling van je leerlingen. Zit het op een bepaald vlak niet goed met die effectiviteit? Dan vormt dat probleem vaak een mooi vertrekpunt om met taalbeleid aan de slag te gaan.

Interactieve oefeningen vormen een goede werkvorm om gezamenlijk noden in kaart te brengen. Zo kun je bijvoorbeeld leerkrachten vanuit de eindtermen taalvaardigheid laten bepalen in welk domein de taalnoden van de kinderen het hoogst zijn. Is dat voor lezen, schrijven, luisteren of spreken?

NOOD BEPALEN, MET EEN BREDE BRIL

Als je problemen bekijkt, is het belangrijk om voldoende breed te kijken. Als een probleem te eng beschreven wordt, dan leidt dat tot acties die het probleem slechts ten dele aanpakken, of het mogelijk nog verergeren. Denk bijvoorbeeld aan leesproblemen. Daarbij is het mogelijk om acties te organiseren op het niveau van technisch lezen. Alleen: als er bij die acties geen visie wordt ontwikkeld rond de link met begrijpend lezen, dan is het goed mogelijk dat de school na een

intensief taalbeleidstraject uitkomt bij goede technische lezers, die echter niet begrijpen *wat* ze precies lezen. Een goede visie op taalvaardigheid is dus nodig, net als de gedragenheid van die visie door het hele team. Om die combinatie te bereiken mag je niet alleen ideeën meenemen van het eigen team, maar moet je ook de ideeën van ouders en kinderen incorporeren, en nagaan of die ideeën in de lijn liggen van wat professionals (zoals het CLB of onderwijsdeskundigen), leerplannen en eindtermen voorschrijven.

Om een te enge blik te vermijden, moet er in een taalbeleid dus steeds ruimte zijn om een visie op te bouwen. Als je als schoolteam bijvoorbeeld noden ervaart op het gebied van spreekvaardigheid, dan moet je samen nadenken over wat een goede spreker allemaal moet kunnen. Denk dan niet alleen aan technische aspecten zoals woordenschat en articulatie, maar ook aan gepast vragen kunnen stellen en instructies kunnen geven, en ook aan attitudes zoals durven en willen spreken.

SAMEN VAN NODEN EN VISIE NAAR AMBITIES EN ACTIES

Als je als team samen een nood hebt bepaald en dus weet waaraan je wil werken, dan duikt de hoe-vraag op. *Hoe zet*

je die nood om in acties? Hoe pakken we de specifieke problemen aan? Hierbij kijk je als team niet alleen naar de leerlingen, maar ook naar jezelf en stel je dus de vraag: hoe maken we ons onderwijs krachtiger?

Een school die binnen een taalbeleid wil werken aan de spreekvaardigheid van leerlingen, zal dan kritisch moeten kijken naar spreekonderwijs: *wat moet een goede spreker kunnen? Welke aspecten daarvan ondersteunen wij als leerkrachten al goed? Op welke aspecten van spreekonderwijs kunnen we nog groeien? Waarop wil je dan inzetten als school?* Als je met een groepje zo'n denkoefening aanvat, komt daar bijvoorbeeld het onderstaande beeld over spreekvaardigheid uit:

“We willen dat onze leerlingen competente sprekers worden, waarbij ze voldoende spreekdurf tonen en de nodige woordenschat kunnen inzetten om zich begrijpelijk uit te drukken en hun spreekdoel te bereiken.”

Om die ambitie te bereiken, moet een team vervolgens acties bepalen. Zo kun je leerkrachten van de verschillende leerjaren een concrete actie laten formuleren:

“Wij zijn van plan om de spreekvaardigheid van onze leerlingen te verhogen door

Een kleuterleidster kan dit invullen door na te denken over een andere aanpak van de gesprekken in grote kring, waarbij meer interactie met meer kleuters mogelijk is. Een leerkracht in de lagere school kan binnen deze actie bekijken of de halfjaarlijkse spreekbeurt voor de hele klas niet beter kan worden vervangen door kortere en kleinere spreekmomenten, gevolgd door een goede reflectie op de eigen spreekprestatie en die van anderen.

ACTIES EN HUN EFFECTEN EVALUEREN

Om echt te kunnen spreken van een structurele en strategische poging is het nodig om de uitvoering van de acties op te volgen. Werden de acties uitgevoerd? Gebeurde dat een enkele keer, of systematisch? Door welke leerkrachten? Over heel de school, of bleef het beperkt tot een deel *believers*? En tot slot: hebben de acties het beoogde effect gehad op de leerlingen?

Concreet kan dat betekenen: bevragen of de kringgesprekken en spreekbeurten inderdaad een andere invulling hebben gekregen. Hebben de leerlingen meer spreekkansen gekregen? Gebeurde dat dan één keer, of systematisch? En tot slot moet er worden nagegaan of er effecten zichtbaar zijn bij de leerlingen: hebben ze inderdaad minder schroom bij het spreken?

Effectmeting is bij de evaluatie van acties erg belangrijk. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk om voor alle leerkrachten in kaart te brengen hoe vaak en op welke manier ze tijdens een periode aan spreekvaardigheid hebben gewerkt, bijvoorbeeld op basis van de schoolagenda. Om na te gaan of leerlingen meer spreekdurf hebben, kun je een observatiewijzer gebruiken voor spreektaken waarin spreekdurf werd opgenomen.

SAMEN STAPPEN ZETTEN IN EEN VERANDERINGS-PROCES

De nood bepalen, een visie ontwikkelen, acties vastleggen, die uitvoeren en evalueren: het mag duidelijk zijn dat taalbeleid een proces van verandering

is. Een proces van iets wat beter kan, naar iets nieuws en anders. In elke stap van dit proces weerklinken de woorden ‘samenwerking’ en ‘gedragenheid’. De betrokkenheid van het hele team is van groot belang in een taalbeleid: elke stap in het veranderingsproces moet ondersteund worden door intervisie, coaching en werkoverleg in de school. Een succesvol veranderingsproces met een schoolteam vraagt dan ook een versterking van het schoolniveau en van het beleidsvoerend vermogen. Idealiter is er een ‘kernteam met gewicht’ dat het taalbeleidsproces ondersteunt: een groepje trekkers dat het proces van verandering en samenwerking samen met de directie in goede banen kan leiden.

Kortom: taalbeleid betekent verschillende stappen zetten en die stappen ook *samen* zetten. De verschillende stappen die beschreven werden, vind je terug in het onderstaande schema van de taalbeleidsdierkring: je vertrekt van een vastgestelde nood om de leerlingen ten volle te kunnen laten ontwikkelen; werkt aan een gedeelde visie om vanuit de nood doelen te bepalen; zet de doelen om in acties, die ondersteund worden; voert de acties uit, om ze vervolgens te evalueren op hun effecten; en om tot slot weer uit te komen aan het beginpunt, bij nieuwe, of bijgestuurde noden.

KERNTTEAM ->
BEPAALT DE STRATEGIEËN

LLN ->
LK -> DOELSTELLINGEN / GEDEELDE VISIE
SCHOOL ->



Een praktijkvoorbeeld: TAALBELEID IN HET KA CAMPUS MERCURIUS IN LOMMEL

Hoe kan een school concreet aan de slag met taalbeleid? Fons vroeg Hans Hendrixx, taalbeleidscoördinator op het Koninklijk Atheneum Campus Mercurius in Lommel, om een getuigenis over hoe zijn school werkt rond taalbeleid.

Hans Hendrixx

Over de auteur

HANS HENDRIKX

is taalleerkracht en taalbeleidscoördinator in het Koninklijk Atheneum Campus Mercurius te Lommel. Op de website www.modernetalen.com verzamelt hij zijn eigen onderwijservaringen om zo de deelcultuur te stimuleren.

Zowel in de middenschool als in het atheneum is het taalbeleid gegroeid vanuit het GOK-beleid. In 1999 startte de middenschool met de eerste GOK-cyclus. Toen werd het zogenaamde taalvaardigheidsonderwijs daar al in opgenomen en werd er aan taal gewerkt. De TAS-toetsen die destijds werden afgenomen, klinken sommigen misschien niet vreemd in de oren. In de loop der jaren groeide dat taalvaardigheidsonderwijs op onze campus uit tot een echt taalbeleid, door onder meer de instroom van taalzwakkere leerlingen.

TAALSCREENINGS

Vandaag wordt door de overheid aan scholen gevraagd om taalscreenings af te nemen. Al lang voor die verplichting legden onze leerlingen al Diataaltesten (nu Diatoetsen) af. De scores op die

toetsen leren ons dat de basiskennis van de schooltaalwoorden onvoldoende is. Daar moet zeker aan gewerkt worden, omdat het ontbreken van die basiskennis ertoe kan leiden dat leerlingen ook voor andere vakken uitvallen. Daarnaast biedt de middenschool remediëringslessen aan voor leerlingen die uitvallen op de Diatoetsen; in het atheneum worden deze remediëringslessen verdergezet in de vorm van individuele, op maat gemaakte taaltrajecten. De middenschool ontwikkelt daarnaast handelingsplannen voor leerlingen met dyslexie. Ook in het atheneum wordt daar blijvend zorg aan besteed.

SAMENWERKING

Als kleine entiteit is het vanzelfsprekend om samen te werken rond taalbeleid. Vaak bestaat een taalbeleid op een

school uit wat lukraak gekozen actiepunten. Niet zo op onze campus: wij hebben een sterk uitgewerkt taalbeleidsplan, waarbij elke actie uitvoerig wordt geëvalueerd. We beschikken over een gemeenschappelijk beleidsplan waarin we per graad accenten leggen. Daarnaast is er ook een werkgroep taalbeleid: leerkrachten uit verschillende vakwerkgroepen (niet enkel talen!) komen regelmatig samen om actiepunten op poten te zetten, te evalueren en bij te sturen. Ook het taalbeleidsplan wordt op die manier regelmatig kritisch bekeken en bijgestuurd.

Taalbeleid is op onze campus een dynamisch gegeven, en zal bijgevolg ook nooit 'af' zijn. Het beleid wordt gedragen door het hele schoolteam, omdat leerkrachten uit verschillende vakgebieden inspraak hebben in het taalbeleid. Zo worden sjablonen en handelingsplannen bijvoorbeeld ingezet in alle vakken.

ACTIES

In wat volgt geven we een beknopt overzicht van de belangrijkste acties die we op campusniveau organiseren. Dat betekent niet dat elke school voor diezelfde acties moet kiezen: het is belangrijk dat scholen eigen accenten leggen, rekening houdend met hun doelpubliek.

- Via het schoolkrantje en onze website krijgen externen een positief beeld van onze school. De leerlingen werken hieraan actief mee, waardoor hun taalvaardigheid gestimuleerd wordt.
- Leerkrachten van zaakvakken worden aangespoord om alert te zijn voor taal(gebruik) in hun les. Zo wordt de schroom om te rade te gaan bij een taalleerkracht voor taalhulp weggenomen.
- De klas- en schoolbibliotheek biedt leerlingen de mogelijkheid om op school geschikte, recente jeugdboeken uit te lenen.
- Leerlingen passen de lees- en leerstrategieën die ze verwerven tijdens de lessen Nederlands ook toe in de zaakvakken. Ze kunnen rekenen op schrijfkaders om hun boodschap zo helder



- en correct mogelijk te formuleren.
- Via de werkgroep Toneel Op School (TOS) wordt de spreekangst bij leerlingen verminderd en leren ze spreken voor een publiek.
- De website www.modernetalen.com (zie kaderstuk) kan door iedereen die met school bezig is geraadpleegd worden: ouders, leerkrachten, leerlingen en directie vinden er bijvoorbeeld een leidraad in verband met onze vakgroepwerking in het algemeen en de taalvakken in het bijzonder. Daarnaast is er ook een stevig uitgewerkte rubriek 'Taalbeleid' die gericht is op het delen van kennis en informatie

hieromtrent. Zo bieden we andere scholen de mogelijkheid om inspiratie op te doen, zonder daarbij echt een adviserende rol op te nemen.

- De leerlingen zijn erg bezig met het taalbeleid. Tijdens de huiswerkklass is er altijd wel iemand die spontaan met een remediërbundeltje aan de slag gaat.
- Voorlopig krijgen de leerlingen geen expliciete stem in het taalbeleid. Ze kunnen zich wel vrijwillig voor bepaalde acties inschrijven, zoals de poëziewedstrijd of Toneel Op School (TOS). Ook de schoolbibliotheek kan vrij bezocht worden. In de nabije

Modernetalen.com

Omdat Hans streeft naar een open onderwijscultuur waarin leerkrachten voorbeelden, tips en informatie met mekaar delen, ook buiten de comfortzone van hun eigen school, besloot hij om de informatie uit zijn eigen onderwijservaringen te verzamelen en te publiceren. Sinds 1 februari 2016 staat de website www.modernetalen.com online. De website kan geraadpleegd worden door leerlingen, ouders, leerkrach-

ten, directieleden,... - kortom: door iedereen die op zoek is naar informatie en didactische/talige hulpbronnen voor Nederlands, Frans, Engels en Duits, of die zich wil laten inspireren rond taalbeleid of vakgroepwerking. De rubriek 'Onderwijsnieuws' biedt een vinger aan de pols van wat er in de onderwijswereld allemaal gebeurt. Onder de hashtag 'A12' kan je verhalen lezen over Hans' eigen klaspraktijk.

Je kan er ook (evaluatie)documenten downloaden die hij gebruikt tijdens de les. De website is geen eenrichtingsverkeer: je hebt als bezoeker de mogelijkheid om contact op te nemen via het contactformulier of via de bekende sociale media. Dialoog is immers ontzettend belangrijk wanneer het gaat om het delen van lespraktijken en onderwijservaringen.

toekomst zijn we wel van plan om leerlingen een stem te geven in hoe het taalbeleid zich verder ontwikkelt.

EEN DOORLOPEND VERHAAL

Taalbeleid blijft een aandachtspunt, en dat zal in de toekomst alleen nog maar sterker worden – kijken we maar naar de stijgende instroom van leerlingen die het Nederlands niet als thuistaal hebben. Het is daarom goed dat GOK-uren aan taalbeleid worden besteed, maar tegelijk steunt zo'n taalbeleid maar al te vaak op de goodwill van (taal)leerkrachten. Er zouden daarom gerust nog wel wat meer uren toegekend mogen worden aan het GOK-beleid, om verder rond taal te kunnen werken.

Deze bijdrage ronden we graag af met een succesverhaal op onze campus. Een leerling kwam in 2009 in onze middenschool terecht in het eerste leerjaar van de B-stroom, na een succesvol parcours te hebben afgelegd in het bijzonder lager onderwijs. De leerkrachten waren echter overtuigd van zijn leercapaciteiten en konden hem overtuigen om zijn eerste jaar over te doen, maar dan in de A-stroom. Twee jaar lang heeft deze leerling deelgenomen aan het project 'leren thuis leren' en dankzij de nodige talige en wiskundige ondersteuning in het atheneum studeerde hij in 2016 af in de richting wetenschappen-wiskunde. Hij schreef zich dit academiejaar in voor de richting biomedische wetenschappen aan de Universiteit Hasselt. Dergelijke verhalen tonen aan dat taalbeleid slechts één pijler is in het geheel van leerondersteuning, maar dat het wel een cruciale pijler is, die echt een impact kan hebben op de leerloopbaan van leerlingen en voor succesverhalen kan zorgen. En elke leerling wil op school zijn of haar eigen succesverhaal schrijven, toch?

ORIËNT, *een serious game academische woordenschat*

Hogescholen en universiteiten doen steeds meer inspanningen om laatstejaars te begeleiden in hun keuzeprocessen voor het hoger onderwijs. De KU Leuven ontwikkelde hiervoor bijvoorbeeld het LUCI-platform met de bijbehorende LUCI-taalttest. Ondertussen is ook de taalttest voor startende studenten in de lerarenopleiding klaar. Taalvaardigheid is blijkbaar een belangrijke factor die de slaagkansen van instromende studenten in het hoger onderwijs beïnvloedt. Vanaf het eerste jaar wordt onder andere verwacht dat studenten teksten kunnen schrijven, vakliteratuur kunnen lezen en samenvatten, presentaties kunnen geven en notities kunnen nemen tijdens de les.

Jan Coenegrachts

Over de auteur

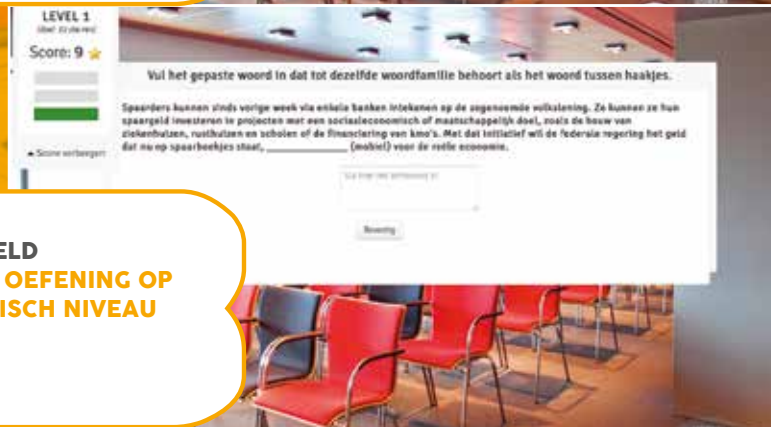
JAN COENEGRACHTS

is lector Nederlands en vakdidacticus in de BaSO-opleiding van de UC Leuven – Limburg in Diepenbeek. Daarnaast is hij voor dit project verbonden met de [ed+ict]-cel (Education and ICT) van dezelfde hogeschool.

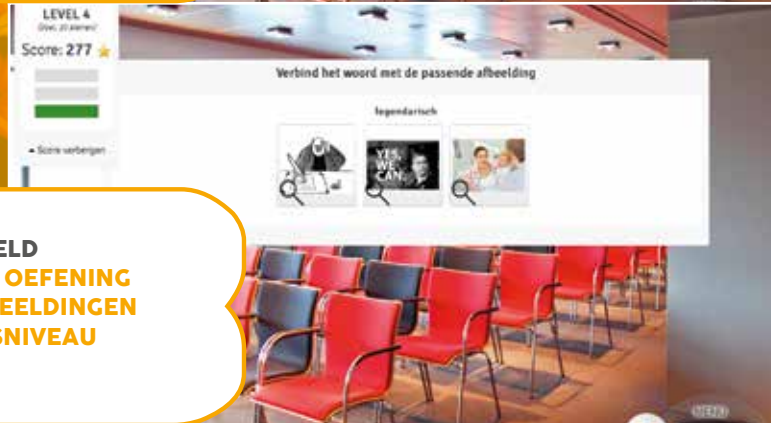
**VOORBEELD VAN EEN
OEFENING OP PRODUCTIEF
NIVEAU: HET WOORD IS
DAN AL MINSTENS TWEE
KEER GEPAASSEERD**



**VOORBEELD
VAN EEN OEFENING OP
STRATEGISCH NIVEAU**



**VOORBEELD
VAN EEN OEFENING
MET AFBEELDINGEN
OP BASISNIVEAU**



**VOORBEELD
VAN FEEDBACK**



ORIËNT

In de bovenstaande vaardigheden speelt woordenschat een grote rol. Uit onze persoonlijke ervaring in de lerarenopleiding blijkt dat studenten niet altijd over de woordenschat beschikken die je van een student in het hoger onderwijs mag verwachten. Daarom ontwikkelde de UC Leuven-Limburg met deze vaststellingen in het achterhoofd een *serious game* academische woordenschat, die binnen de oriënterings- en voorbereidingsinspanningen van de hogeschool past en daarom de naam 'Oriënt' meekreeg. We zijn ervan overtuigd dat een explicietere aandacht voor woordenschat nodig is en met Oriënt willen we derdegraadsleerlingen van het secundair onderwijs op een uitdagende manier voorbereiden op het hoger onderwijs.

DIDACTISCHE ACHTERGROND

Bij de ontwikkeling van de game zijn we uitgegaan van enkele wetenschappelijke en didactische inzichten. Ten eerste blijkt uit onderzoek dat verschillende soorten woordenschatonderwijs elkaar moeten aanvullen: zowel incidenteel (toevallig) als intentioneel (doelbewust), zowel impliciet (betekenis wordt niet nadrukkelijk uitgelegd) als expliciet (betekenissen worden wel nadrukkelijk uitgelegd).

Vooral zwakkere taalleerders hebben baat bij intentioneel en expliciet woordenschatonderwijs, omdat zij onvoldoende gebruik kunnen maken van incidentele en impliciete woordleersituaties. Net daarom hebben we met Oriënt vooral gekozen voor intentioneel-expliciet woordenschatonderwijs, ook omdat we ervan uitgaan dat tijdens de normale lesmomenten voldoende ruimte is voor incidentele en impliciete woordenschatverwerving. De game is

dus een aanvulling bij modern taalontwikkend en communicatief taalvaardigheidsonderwijs.

Ten tweede hebben we rekening gehouden met de vierfasedidactiek, die in de leerplannen Nederlands als de na te streven didactiek voor woordenschatonderwijs naar voren geschoven wordt. De essentie ervan is dat je woorden leert door ze meerdere keren in verschillende contexten tegen te komen. Eerst moet de leraar ervoor zorgen dat je leerlingen of studenten betrokken geraken (*voorbewerken*). Daarna proberen ze vat te krijgen op de betekenis van een woord (*semantiseren*). Daarbij maken ze gebruik van een aantal woordstrategieën, zoals delen van woorden herkennen en de context exploreren. De derde fase is het inprenten in het geheugen of het vastzetten van de betekenis in het mentale lexicon (*consolideren*). Ten slotte controleert de leerkracht of de leerlingen het woord ook daadwerkelijk verworven hebben (*controleren*).

In de game maken de leerlingen via zestien verschillende soorten oefeningen kennis met woorden op receptief, productief en strategisch vlak. Omdat je woorden slechts duurzaam verwerft, als je ze verschillende keren in verschillende contexten tegenkomt, zullen leerlingen de woorden meerdere keren voor de kiezen krijgen, op verschillende niveaus: van een eerder gemakkelijk over een middelmatig tot een moeilijker niveau. Maken ze een fout op het basisniveau (receptief), dan krijgen ze later in het spel opnieuw een basisoefening over hetzelfde woord. Antwoorden ze juist, dan krijgen ze een oefening op een moeilijker (productief of strategisch) niveau, totdat ze op de drie niveaus een oefening correct hebben opgelost. Dan verdwijnt het woord uit hun programma.

In de oefeningen wordt gebruik gemaakt van authentieke contexten uit kranten en tijdschriften en van afbeeldingen en

foto's, die bijdragen tot het woordbegrip. Daarnaast wordt het strategisch denken over woorden gestimuleerd. De leerlingen krijgen ook steeds feedback na iedere opgave.

GAMIFICATION

Bovendien worden de leerlingen geprikkeld om verder te spelen via een vorm van gamification. Leerlingen moeten sterren verzamelen door drie keer na elkaar juist te antwoorden. Als ze genoeg sterren verzameld hebben, kunnen ze overgaan naar een hoger level. Uit een steekproef bij een testpubliek van ongeveer 150 leerlingen (van zowel aso als tso) en studenten blijkt dat meer dan 85% de game een leuke manier vindt om woorden te leren. Bovendien oordeelt 90% dat de game leerrijk is.

SELECTIE VAN WOORDEN

Voor de selectie van woorden zijn we ervan uitgegaan dat studenten hoger onderwijs de actualiteit moeten kunnen volgen. Ze zijn immers ook wereldburgers. Daarnaast mochten de woorden niet te vakspecifiek zijn. Vaktermen krijgen in de lessen immers voldoende aandacht. Daarom zijn we bij de selectie van de woorden als volgt te werk gegaan: ten eerste hebben we gedurende twee maanden de hoofdartikels van *De Morgen* en *De Standaard* gescreend op moeilijke woorden. Daarnaast hebben we aan docenten van de UCLL gevraagd welke woorden studenten in het hoger onderwijs zeker moeten kennen. We hebben ook woorden uit syllabi van verschillende opleidingen geselecteerd. De BaSO-opleiding van de UC Limburg hanteert ook een lijst van 200 woorden die de studenten zeker moeten kunnen gebruiken. Ten slotte hebben we eerste-

jaarsstudenten gevraagd om woorden in cursussen en dagbladen te zoeken waarvan ze de betekenis niet goed kenden, maar waarvan ze vermoedden dat ze vaak voorkwamen en dat ze die eigenlijk zouden moeten kennen. Dat heeft geleid tot een corpus van meer dan 1000 woorden, waarvan er op dit ogenblik ongeveer 350 in de game verwerkt zijn. Enkele voorbeelden: *arbitrair, a posteriori, correlatie, precedent, representatief, triviaal, relatief, pejoratief, leek, globaal, beamen, aanleiding*, enzovoort.

Zelf aan de slag met Oriënt?

De game is voorlopig gratis. Om ervan gebruik te maken, volstaat het om een Excellijst met de namen van de leerlingen per klas te bezorgen aan Ruben Jans (ruben.jans@ucll.be). Wil je meer inhoudelijke informatie over deze *serious game*, neem dan contact op met Jan Coenegrachts (jan.coenegrachts@ucll.be).

Integreren en reflecteren.

DRIE CONCRETE LESSUGGESTIES VOOR GEÏNTEGREERD SCHRIJVEN

In onze dagelijkse klaspraktijk zetten we sterk in op schrijfvaardigheid en taalbeschouwing. Uit gesprekken met vakgroepen blijkt echter dat het minder evident is om die twee in onze opdrachten te integreren. Vaak komt schrijven als 'louter schrijven' aan bod, los van andere vaardigheden of taalbeschouwing.

Deze bijdrage schetst drie lessuggesties voor de eerste en tweede graad. Elke suggestie voldoet aan de volgende eigenschappen: (1) het resultaat is telkens een schrijfopdracht, (2) het eigenlijke schrijven komt voort uit luisteren, lezen of taalreflectie en (3) nadenken over taalgebruik (zinslengte, tekstopbouw, vormcorrectheid, woordkeuze, register) staat centraal bij de uitvoering en de reflectie. De lesideeën willen leraren inspiratie bieden bij het uitwerken van geïntegreerde schrijfopdrachten.

Gino Bombeke

Over de auteur

GINO BOMBEKE

gaf 14 jaar les in het secundair onderwijs. Momenteel is hij vakbegeleider Nederlands voor Katholiek Onderwijs Vlaanderen in de regio Mechelen-Brussel en lector aan de SLO Nederlands van de KU Leuven.

LESSUGGESTIE 1:

LEZEN, (HER)-SCHRIJVEN EN TAALREFLECTIE

Geef leerlingen verschillende bronteksten rond één onderwerp of laat hen die zoeken. Je kunt dit bewust beperken tot geschreven bronnen, maar je kunt leerlingen ook vragen om (een bepaald aantal) audiovisuele en (een

bepaald aantal) geschreven bronnen te combineren. Geef je leerlingen ook een verschillend schrijfdoel en een publiek (kinderen in de lagere school, jonge moeders, bejaarden, mensen met veel/weinig voorkennis, enzovoort) en vraag hen om kerninformatie uit de bronnen te halen met dit doel en publiek in het achterhoofd. Vervolgens brengen ze deze gegevens samen in een schema. Laat leerlingen in een volgende fase een tekst schrijven vanuit een passende tekststructuur. Hierbij kiezen leerlingen het meest geschikte teksttype (zoals

een artikel, flyer, brochure). Bovendien denken ze na over het effect van doel en publiek op hun taalgebruik en de layout van het eindproduct. Het resultaat dienen ze op een afgesproken moment in. Je kunt er ook voor kiezen om een gesproken eindresultaat te laten maken. Leerlingen werken dan bijvoorbeeld een instructiefilmpje uit. Ook hier staan het publiek en het doel voorop (een bepaalde website, een instructiefilmpje voor in de klas, een bericht dat op het vliegtuig afgespeeld wordt, een verwelkoming op de opendeurdag,...).

In een derde fase reflecteren leerlingen op elkaars taalgebruik. Kopieer de producten een aantal keer en leg ze vooraan in de klas. Als je koos voor de spreekversie van deze opdracht, dan kun je de audio- of beeldfragmenten ook beschikbaar maken in de elektronische leeromgeving. Vraag de leerlingen om een vooraf afgesproken aantal producten te lezen of te beluisteren. Je kan de leerlingen daarbij ook eigenaarschap geven, door hen (voor een stuk) mee te laten kiezen van wie ze de opdrachten willen lezen. Waak er dan wel over dat elk product minimaal twee keer bekeken wordt door een andere leerling. Voor elk product dat ze lezen of beluisteren, schrijven de leerlingen neer wat het tekstdoel en het doelpubliek was en geven aan hoe ze dit merken aan het taalgebruik, de woordkeuze, en de zinsbouw. Daarnaast noteren ze voor elk element wat goed was en doen ze minimaal twee concrete suggesties om het eindresultaat bij te sturen. Verzamel de feedback en geef die aan de leerling die de tekst schreef. Zo krijgt elke leerling naast een cijfer met algemene feedback van jou ook verschillende suggesties van medeleerlingen. Vraag de leerlingen om de twee meest zinvolle suggesties die ze kregen te markeren en laat hen noteren hoe ze deze tips concreet kunnen inpassen. De leerlingen dienen ten slotte een tweede, definitieve versie van hun schrijfproduct in. Bij het herwerken houden ze rekening met de gegeven feedback.

LESSUGGESTIE 2: INFORMEREN EN OVERTUIGEN

Deze opdracht vertrekt van een informatief luisterfragment (*Karrewiet*, het radio-nieuws, een video op deredactie.be, een fragment op Kennisnet). Laat leerlingen in een eerste fase luisteren en vraag hun om notities te nemen bij de inhoud.

In een volgende fase vergelijken ze deze informatieve bron met een column. Je kunt kiezen uit een van de volgende opties:

- Leerlingen krijgen een column over het onderwerp. Je stelt dan vragen naar het standpunt van de auteur, het verschil tussen beide tekstsoorten en de manier waarop je dit merkt aan taalgebruik en woordkeuze.
- Je kunt er ook voor kiezen om twee columns over hetzelfde onderwerp te geven en leerlingen te laten zeggen welke mening het dichtst bij hun eigen mening aansluit. Dit schrijven ze uit in een tekst (al dan niet met schrijfkader).
- Laat leerlingen reageren op een column of op afzonderlijke argumenten, laat ze drie gelijkenissen en twee verschillen zoeken bij de inhoud, of vraag je leerlingen om de stijl te vergelijken (na een les over taalgebruik, register en stijl).

LESSUGGESTIE 3: SCHRIJVEN VANUIT LV EN MV

Geef leerlingen een aantal werkwoorden (*gaan, zoeken, geven, vragen, kopen, voorstellen*) en vraag hun om met die woorden zinnen te maken. In deze stap kun je het best een vast onderwerp (Kaat, Theo, Ona, Aaram of de eigen naam) geven. Vervolgens vraag je leerlingen om de gemaakte zinnen in duo te bekijken en na te gaan of onderstaande elementen in orde zijn. Zorg ervoor

dat leerlingen kunnen terugvallen op taalhulpmiddelen (spellingoverzicht in handboek, schema's met werkwoordsvervoeging, hulpkaarten, een vraaghoek met aanwezige co-teacher, enzovoort).

- Begint elke zin met een hoofdletter?
- Eindigt elke zin met een leesteken?
- Zijn de werkwoorden correct gespeld?
- Is de zin correct opgebouwd?

In een derde fase vraag je leerlingen om een korte tekst te schrijven op basis van deze zinnen. Vraag hun om alle LV's en MV's (in twee verschillende kleuren) aan te duiden. Je kunt ervoor kiezen om op te geven dat het geheel minimaal 3 LV's en 2 MV's moet bevatten.

Ten slotte vraag je de leerlingen om na te gaan:

- of elke zin hetzelfde onderwerp heeft;
- of alle namen met een hoofdletter geschreven zijn;
- of alle zinnen met een hoofdletter beginnen en met een leesteken eindigen;
- of alle zinnen correct opgebouwd zijn.

Bij de beoordeling ga je na of alle LV's en MV's correct aangeduid zijn en of leerlingen rekening hielden met de criteria uit de reflectiefase. Bovendien geeft deze oefening heel wat mogelijkheden om te reflecteren op taalsysteem en eigen taalgebruik of dat van medeleerlingen: de teksten die leerlingen afleveren, zijn bijvoorbeeld een ideale vertrekbasis om in een volgende les aan de slag te gaan met verwijswaarden en voornaamwoorden. De teksten zullen immers vaak verzamelingen zijn van losse zinnen en storende herhalingen bevatten.

Differentiëren

Deze derde lessuggestie leent zich sterk tot differentiatie. Je kunt de verschillende opties aanbieden en leerlingen laten kiezen welke opdracht ze uitvoeren. Het is ook mogelijk om te differentiëren in de moeilijkheidsgraad van de audiobronnen of columns. Een derde mogelijkheid is om een opdracht toe te wijzen op basis van eerder gemaakte evaluaties.

EXPEDITIE NEDERLANDS

Arnaud Kuijpers

Over de auteur

ARNOUD KUIJPERS

is leerkracht Nederlands aan het Candea College in Duiven, Nederland.

De grote hoeveelheid lessen, een oninspirende methode en ongemotiveerde leerlingen. Dat was de situatie toen mijn collega Rutger Cornelissen en ik in juni 2015 met de directie van onze schoolengemeenschap Quadraam rond de tafel zaten en de volgende vraag kregen: “Wat zouden jullie in de huidige onderwijspraktijk willen veranderen?” Sinds ik op het Candea College in Duiven als docent Nederlands werk, zijn Rutger en ik altijd bezig geweest met het ontwikkelen en verbeteren van ons vak. We hebben onze eigen visie op het onderwijs en zijn er allebei van overtuigd dat Nederlands beter en leuker kan. We willen uit die ‘lessenfabriek’ stappen en betekenisvoller onderwijs geven. Ons antwoord op de bovenstaande vraag was dan ook: “Geef ons de ruimte om het vak Nederlands in één jaarlaag volledig in te richten zoals wij dat willen.” En zo geschiedde: dit schooljaar zijn we met havo 3 (in Vlaanderen te vergelijken met het derde jaar tso) begonnen met ‘Expeditie Nederlands’. Mijn droom werd werkelijkheid!

TOETSCULTUUR

Vraag eens aan een willekeurige leerling hoeveel toetsen hij in een week heeft. Je schrikt je wezenloos. Maar de vervolgvraag is wellicht nog belangrijker: wat heb je van die toetsen geleerd? We

geven op dit moment les in een systeem waarin leerlingen worden afgerekend door toetsen, in plaats van dat ze leren uit hun behaalde resultaten. Bij Expeditie Nederlands zijn we daarom formatief gaan toetsen. Dat houdt in dat leerlingen tussentijdse toetsen maken en zichzelf net zo lang verbeteren totdat ze de stof beheersen. Een toets kan daarbij het eindstation zijn, maar dat hoeft niet per se. Om deze ontwikkeling te stimuleren hebben we de cijfers losgelaten. Het geven van cijfers werkt alleen maar averechts. Leerlingen kunnen per onderdeel ‘in ontwikkeling’, ‘in orde’ of ‘uitstekend’ zijn. We willen uiteindelijk dat de mindset van onze leerlingen verandert. We streven ernaar dat een leerling het maken van fouten omarmt, om vervolgens continu bezig zijn met het verbeteren van zichzelf.

DE PRAKTIJK

Wellicht herken je het: dag in, dag uit sta je voor de klas en heb je een gejaagd gevoel omdat je er een grote hoeveelheid lesstof doorheen moet jagen. Dat moest echt anders! Daarom zijn we gaan kijken naar wat nu echt belangrijk is voor onze leerlingen. En dat betekende: schrappen! Uiteindelijk hebben we samen met zes collega’s Nederlands gekeken naar wat de basiskennis voor een havo 3-leerling zou moeten zijn.

We vonden snel overeenstemming over wat de basis van Expeditie Nederlands in havo 3 zou worden. Leerlingen doen dit jaar uiteindelijk dus minder, maar wat ze doen, moeten ze beter doen. Dat betekent dat we onze lessen met deze basis beter, uitdagender en levendiger hebben gemaakt. Zo hebben we bij werkwoordspelling ingezet op differentiatie. Uiteindelijk heeft die ingreep z’n vruchten afgeworpen, want vrijwel iedereen heeft het gewenste niveau (80% = goed!) gehaald. Dat niveau is overigens veel hoger dan we normaal in het derde jaar bereiken. Bij grammatica ontdekten de leerlingen spelenderwijs welke functies een persoonsvorm kan hebben. Ze maakte daar (als toets) zelf een instructiefilmpje van.

PROJECTEN

Maar alleen met dergelijke basiskennis kom je niet ver in onze dynamische en complexe maatschappij. Daarom vullen we de overige tijd in met projecten waarbij leerlingen verschillende en nieuwe vaardigheden combineren. Om de stof nog betekenisvoller aan te bieden, nodigen we verschillende gastsprekers uit en gaan we met onze leerlingen op pad. Project Fictie hebben we net achter de rug. Daarbij kwam auteur Lisa Weeda vertellen hoe het is om schrijfter te zijn. Leerlingen lazen tijdens

dit project allerlei korte verhalen en moesten zelf literaire begrippen uitlegen in de vorm van een animatie. Deze animaties werden voorafgaand aan de lessen bekeken, waarbij de inhoud in de les direct moest worden toegepast op een nieuw kortverhaal. Op dit moment zijn onze leerlingen bezig met Project Nederlandstalige Muziek. Leerlingen analyseren Nederlandstalige muziek aan de hand van rijmschema's, verschillende soorten rijm, beeldspraak en stijlfiguren. Muzikante Zippora Tieman heeft tijdens een gastcollege laten zien welke keuzes zij maakt bij het schrijven van een liedje. Heerlijk dat onze leerlingen tijdens dit project zelfstandig en enthousiast aan het werk zijn!

REACTIES VAN LEERLINGEN EN OUDERS

Natuurlijk is een heldere en eerlijke communicatie met leerlingen en ouders een cruciale randvoorwaarde voor het slagen van Expeditie Nederlands. Tijdens de kennismakingsavond van havo 3 hebben we aan de ouders uitgelegd wat we dit jaar met Nederlands doen. Daarna zijn we elke mentorklas langsgedaan om persoonlijke vragen te beantwoorden. Ouders waren over het algemeen erg enthousiast omdat ze van hun kinderen al positieve geluiden hadden gehoord. Voor de kerstvakantie hebben alle 120 leerlingen uit havo 3 een enquête ingevuld. Uit die resultaten blijkt dat het overgrote deel met plezier naar leerzame lessen Nederlands gaat. De meerderheid mist het boek niet, vindt de lessen anders, leuker en uitdagender en is positief om zonder cijfers te werken. Wat er echt met kop en schouders bovenuit steekt, is de tevredenheid over de manier van toetsen. Leerlingen ervaren veel minder stress en hebben het gevoel dat ze fouten mogen maken om-

dat ze er niet direct op worden afgerekend. Ze weten dat ze de ruimte hebben zichzelf te verbeteren, net zolang tot ze een bepaalde vaardigheid in de vingers hebben. Een leerling verwoordde het erg mooi: "Vorig jaar werd je beoordeeld of je iets kent, nu of je iets kan."

DEELECONOMIE

De belangstelling voor Expeditie Nederlands is groot. Op de Facebookgroep die we speciaal hebben aangemaakt, volgen meer dan 700 docenten uit Nederland en Vlaanderen wat we doen. In die groep delen we al het materiaal dat we maken en vragen we om feedback en input als dat nodig is. We willen op deze manier stimuleren dat de manier van lesgeven bij Expeditie Nederlands ook op andere scholen geïntegreerd kan worden. In principe is alles uitgedacht en ligt al ons materiaal klaar om door jou gebruikt en aangepast te worden. We zouden het super vinden als je het aan zou durven om iets nieuws te proberen! Dus schroom niet: mail ons, kom kijken en laat je inspireren.

TEVREDENHEID

Wij zijn tot nu toe erg tevreden met Expeditie Nederlands. Natuurlijk lopen we tegen tijdsdruk aan, met als gevolg dat we tot op het allerlaatste moment bezig zijn ons lesmateriaal te maken. Daarnaast moeten we volgend jaar nog meer tijd en ruimte in het lesprogramma creëren door (opnieuw) keuzes te maken. Ook willen we verdere stappen zetten als het gaat om formatief evalueren, om het leerproces nog meer bij de leerlingen te leggen. Er is dus nog genoeg te doen, want voor ons gevoel kan alles nog veel beter, sprankelender en uitdagender. Maar leerlingen merken daar niks van, en in de lessen draait het als een tierelier. Ik merk dat ik gemotiveerdere leerlingen in de klas heb, die

erop gebrand zijn alle vaardigheden te beheersen. Ze weten dat ze niks kunnen compenseren, maar dat ieder onderdeel van Expeditie Nederlands gehaald moet worden. Het zegt volgens mij genoeg dat sommige leerlingen na schooltijd om extra uitleg vragen omdat ze zichzelf willen verbeteren!

TOEKOMST

Volgend jaar willen we Expeditie Nederlands in ieder geval continueren in havo 3. Daarnaast zouden Rutger en ik het graag ook in vwo 3 introduceren en verder gaan met havo 4. Als we het uiteindelijk voor elkaar krijgen een doorlopende leerlijn te creëren, is ons doel meer dan bereikt. Het is veel werk, maar het levert ook veel energie op. Dit is in ieder geval het soort onderwijs waar mijn onderwijshart warm van wordt. En hoewel we nog veel kunnen verbeteren (leerlingen en collega's zetten ons terecht vaak aan het denken), zijn we meer dan trots op wat we dit jaar hebben neergezet!

*Filmpjes
en links op
onze website*

In deze bijdrage verwerkte de auteur van tal van links naar filmpjes, websites en zijn Facebookgroep rond 'Expeditie Nederlands'. Omdat aanklikken op papier nogal moeilijk gaat, vind je al die links op onze website: www.tijdschriftfons.be.

De x-factor van fictie:

MEISJES, WISKUNDE, WETENSCHAP EN VERHALEN

Frauke Pauwels

Met Samira le Grand won in mei 2016 voor het eerst een meisje de finale van de Vlaamse Wiskunde Olympiade. "Ik hou zo van de schoonheid in wiskunde", kopt *De Standaard* boven een interview met haar (19 mei 2016). Was een jongen de winnaar geweest, dan had de journalist er misschien een andere uitspraak uitgepikt — dat ze al van jongs af puzzelde, bijvoorbeeld. Een onderzoek naar biografieën voor kinderen over wetenschappers Marie Curie en Albert Einstein toonde aan hoe verschillend jeugdijaren worden weergegeven: Curie werd in de eerste plaats geportretteerd als een modelleerling, terwijl bij Einstein vooral zijn ontgoocheling over het onderwijs in de verf werd gezet. Met andere woorden: Curie is het brave meisje dat alles netjes volgens de regels speelt, Einstein de rebelse jongen die op z'n eentje de top haalt. Genderstereotypen blijken eens te meer hardnekkig te zijn. Ook de recente PISA-cijfers tonen overigens aan dat de genderkloof voor wetenschappen en wiskunde in Vlaanderen nog erg groot is, in het voordeel van de jongens.

Maar hoe staat het in de fictie van vandaag? En wat kan je daarmee in de lessen Nederlands? Het is interessant om na te gaan welke stereotypen hun weg vinden naar literatuur — op dezelfde manier als ze dat doen naar reclame, waar we het veel vaker over hebben. Door ook in de literatuur dergelijke patronen

bloot te leggen, oefen je het kritisch lezen. Bovendien kan je zo de inhoud van het verhaal koppelen aan de stijl of de opbouw. Zo heb je in het humoristische genre meer nood aan herkenbaarheid (en dus aan stereotypen) dan in een psychologische roman, en moet je je bij de karakterisering van een personage afvragen wie dat personage nu eigenlijk zo ziet — de verteller, een ander personage, of het personage zelf?

OPGROEIEN TUSSEN KUNST EN WETENSCHAP

In *Honderd uur nacht*, de adolescentenroman van Anna Woltz die zowel door volwassenen als jongeren werd bekroond, vlucht Emilia vanuit Nederland naar New York nadat bekend is geraakt dat haar vader, schooldirecteur, sms'jes stuurt naar een van zijn leerlingen, een leeftijdsgenoot van Emilia. Met dat schandaal stort de positie van haar vader in, en bij uitbreiding die van iedere volwassene: "Ik geloofde in grote mensen. En nu geloof ik nergens meer in". Met een moeder-kunstenaar en vader-wetenschapper balanceert Emilia tussen twee domeinen die vaak tegenover mekaar geplaatst worden. Gevoel versus rede. Welke typische

Over de auteur

FRAUKE PAUWELS

werkt bij de Universiteit Antwerpen aan een doctoraatsonderzoek over STEM, identiteitsvorming en actief burgerschap in fictie en non-fictie voor kinderen. Voorheen was ze leerkracht Nederlands.

gedragingen worden aan de kunstenaar en aan de wetenschapper verbonden? Hoe doorbreekt of verzoent Emilia die tegenstelling? En hoe wordt de schijnbaar feitelijke wetenschap ingezet om de gevoelens van Emilia te schetsen?

In *Geniaa! Slimme mensen die de wereld beter maakten* stelt Janny van der Molen aan de hand van fictieve figuren de levens van historische figuren voor, zoals Charles Darwin en Albert Einstein, maar ook Marie Curie en Ada Lovelace. Tegenover die laatste wordt de hedendaagse Gus geplaatst, die weliswaar aangemoedigd wordt door haar ouders om werk te maken van haar passie, maar toch ook worstelt met haar aanleg voor en interesse in wiskunde. Welke aandacht gaat in dit verhaal naar de positie van de vrouw?

PERSONAGES: DE GROTE GEMENE DELER

Het is niet moeilijk om wetenschappers en uitvinders op te sommen uit populaire fictie: professor Barabas, professor Zonnebloem, opa Fonkel... Niet toevallig zijn het vrijwel allemaal oudere, vaak wat verstrooide mannen: dat is immers een beeld dat steeds weer opduikt als er naar wetenschappers wordt verwezen. Hoe wordt de vader van Emilia geportretteerd? En hoe wordt haar vriend Seth voorgesteld? Laat leerlingen op basis van fragmenten (of het volledige boek) een lijst aanleggen van kenmerken. Geschikt zijn bijvoorbeeld pagina's 7-18, 47-49 en 84. Ook het stuk over Ada Lovelace in *Geniaal!* is hiervoor goed geschikt. Hoe wordt Ada getypeerd? En hoe het hedendaagse meisje Gus?

BEELDSPRAAK: DE ONBEKENDE IN VERGELIJKINGEN

Als dochter van een kunstenares en een wetenschapper zet Emilia verrassend vaak wetenschappelijke of wiskundige elementen in als vergelijking. Sterk is bijvoorbeeld de passage: "Ik ben nog nooit van mijn leven zo boos geweest. Tot nu toe was ik een zwart gat. Als ik boos was, dan implodeerde ik en dacht ik dat ik doodging. Maar nu is het anders. Ooit zal ik doodgaan, dat weet ik best. Maar niet vandaag. Ik heb me nog nooit zo keihard, lichtgevend levend gevoeld" (p. 162-163). Ga op zoek naar andere voorbeelden – om jou als leerkracht alvast op weg te helpen: kijk eens op pagina's 46, 49 en 164.

In *Geniaal!* zet de auteur veel minder beeldspraak in. Wel kiest ze voor een fantastisch element in het verhaal rond

de fictieve Gus. Die hoort namelijk een baby huilen in het geboortehuis van Ada Lovelace, een beeld dat haar vader later als volgt verklaart: "Als een baby huilt, wil die aandacht. Toch? (...) Het lijkt erop dat Ada jouw aandacht wilde trekken." Wordt hiermee ingespeeld op de zogenaamde zorgende eigenschappen van vrouwen? En slaat dat dan een brug naar meisjes met interesse voor wiskunde of werkt het ongewenst stereotyperend?

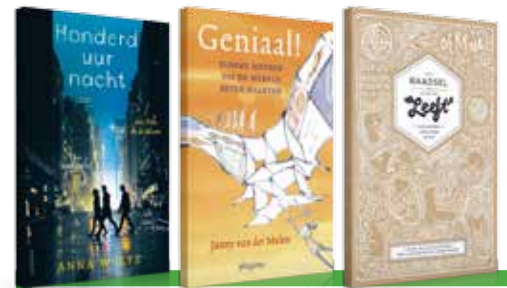
Daag je leerlingen uit om zelf vergelijkingen of metaforen te zoeken op basis van wiskunde en wetenschap. Hoe kan je een landschap weergeven aan de hand van wiskunde? Over de skyline van New York wordt bijvoorbeeld geschreven: "Honderden grijze, bruine en blinkende gebouwen vormen samen het mooiste staafdiagram van de wereld" (p. 23). Welk wetenschappelijk proces slaagt erin je gevoelens te vatten op het moment dat je ouders je kamer hebben opgeruimd tijdens jouw afwezigheid?

NEDERLANDS VOOR STEM-DENKERS

"Maar net zoals leerlingen leren om te debatteren of een betoog te schrijven, zo zouden ze ook moeten leren kritisch na te denken over metaforen en de betekenis daarvan. Zijn ze het bijvoorbeeld eens met een controversieel metaforisch model als het brein als machine?" (Gerard Steen, NRC Handelsblad, 26 november 2016) Metaforen worden lang niet alleen ingezet in literatuur: ook op de radio en in kranten wordt er bijvoorbeeld vaak gebruik van gemaakt. Veel leerlingen zullen er nog niet bij stil hebben gestaan hoe belangrijk metaforen ook in de wetenschap zijn. Die worden zowel ingezet om tot nieuwe inzichten te komen of hypothesen uit te werken, als om wetenschappelijk onderzoek te populariseren. Laat leerlingen in hun lesboek voor natuurwetenschappen, biologie, fysica of chemie op zoek gaan naar metaforen.

Het brein als een machine, het hart als een pomp, een virus als een leger, DNA als een code, elektriciteit als een stroom... Welk effect hebben die metaforen? Kunnen ze er ook alternatieven voor bedenken?

Interessant is ook om verschillende popularisering van hetzelfde onderwerp naast mekaar te leggen: welke beelden zijn gebruikt? En hoe zijn die aangepast voor de lezer? Zoek bijvoorbeeld enkele recente wetenschapsbijdragen uit de krant rond erfelijkheid en DNA, en leg die naast fragmenten van Jan Paul Schutzen uit zijn boek *Het raadsel van alles wat leeft* (het register wijst je handig de weg).



Meer boeken met wiskunde en/ of wetenschap?

FICTIE

De telduivel, Hans Magnus Enzensberger
19 keer Katherine, John Green
Het wonderbaarlijke voorval met de hond in de nacht, Mark Haddon
De evolutie van Calpurnia Tate, Jacqueline Kelly

NON-FICTIE

Het wiskundehondje en meer verhalen over vormen en getallen, Margriet van der Heijden

Jeugdboekenmaand:

M/V/X STELT OPEN VRAGEN

De Jeugdboekenmaand gaat over jongens en meisjes. Die zin schittert als het topje van een ijsberg. Want 'jongens en meisjes' betekent ook: vooroordelen, identiteit, transgender, anders zijn, rolpatronen, holebi, rolmodellen, diversiteit, enzovoort. Onderwerpen waaronder veel vragen schuilen en ideeën sluimeren, maar die weinig pasklare antwoorden bieden. Eigenlijk zou je kunnen zeggen dat de Jeugdboekenmaand begint bij jongens en meisjes, maar tegelijk nog een heel eind verder gaat.

An Stessens

Over de auteur

AN STESENS

is medewerker nominatielezers
KJV en Boekenzoeker bij
Iedereen Leest.

EERSTE VRAAG:

WAT ZEGGEN KINDERBOEKEN?

Eén van de grootste vragen die M/V/X stelt is deze: wat zeggen kinderboeken over jongens en meisjes? Over mannen en vrouwen, over papa's en mama's? Nieuw is die vraag niet. Onderzoek heeft intussen al meer dan eens aangetoond dat meisjes in kinderboeken vaak bang en afhankelijk zijn. Ze zijn de prinsessen in roze jurken, bezig met make-up en verliefd zijn - áls ze al in beeld komen. Jongens zijn de hoofdpersoon, de held. Zij zijn ridders en piraten, dapper en onverschrokken. Ze lossen problemen op of hebben op z'n minst een spannende hobby. En als het over hun ouders gaat, dan hebben ze mama's die zorgen en knuffelen en papa's die na hun werk dollen met de kids. Of hoe het ene cliché op het andere stereotype volgt. Achterhaald? De Jeugdboekenmaand vraagt lezers (jong en oud) een M/V/X-bril op te zetten. Om zich vragen te stellen bij wat ze lezen. Over wie gaat

het verhaal? Wie is de held? Wie is de baas? Wie luistert? En wie niet? In dure woorden heet dat kritische geletterdheid, in de praktijk betekent het vragen stellen, kijken naar wat er staat én wat er niet staat. Het gevolg is dat je plots ziet dat twee van de zes Plopkabouters meisjes zijn (dat is amper 30%) en dat die twee kabouters Kwebbel en Smal heten. Misschien herinnert u zich nu ook hoe de Miekes altijd nét aan de grote kuis begonnen wanneer Jommeke op avontuur vertrok?

TWEEDE VRAAG:

WAT DOET LEZEN?

Je kan hiermee lachen (al dan niet groen). Je kan zeggen dat kinderen zich niet bezighouden met het tellen van kabouters. Maar dat is niet wat deze Jeugdboekenmaand doet. De tweede grote vraag gaat over het effect van lezen op kinderen. Wat doen stereotypen met een kind? Wat zijn de gevolgen van een breed en divers boekenaanbod? Feit is dat (kinder)literatuur culture-

le waarden doorgeeft. Feit is ook dat kinderen lessen trekken uit de manier waarop jongens en meisjes in boeken worden afgebeeld. Als de wereld die kinderen in boeken zien stereotiep en eenzijdig is, dan zullen ze zelf ook stereotiep en eenzijdig gaan denken. Dan zullen ze zich naar die ideeën gedragen. Niet omdat ze dat willen, maar omdat ze geleerd hebben dat het zo hoort. De Jeugdboekenmaand wil iedereen in beeld - de jongen die bang is van water, het meisje dat het verzet leidt, de vader met zijn breiwinkel, de hond die wil dansen - zodat iedereen de kans krijgt zichzelf in iemand of iets te herkennen. Het gevoel niet alleen te zijn, weet u wel, en de opluchting en de kracht die dat geeft.

ZEG HET MET BOEKEN

Wat goed is aan een ingewikkeld en alomvattend thema als M/V/X, is dat alle boeken erbij passen. Neen: er zijn geen goede en slechte M/V/X-boeken, tenminste, zolang je er de juiste vragen



bij stelt. Wie is de hoofdpersoon? Een jongen? Een meisje? Hoe weet je dat? Hoe zijn de personages afgebeeld? Wat weet je over zijn of haar gezin? Welke hobby's heeft hij of zij? Wat willen de personages later worden? Wat is het beroep van mama? Stel die vragen. Daag je leerlingen uit. Stel vast. Oordeel niet. Kijk. Kijk opnieuw.

Natuurlijk passen sommige boeken net iets beter. Omdat ze het thema affiche- ren. Omdat ze spelen met stereotypen uit pakweg sprookjes. *Paultje, echt geen jongen* (12+) van Brigitte Minne is een mooi jeugdboek over een transgender. *Held op sokken* (6+) van Bette Westera gaat over een atypische ridder die lekker toch met de prinses aan de haal gaat. Met een beetje handigheid en een goeie catalogus geraak je er wel. Lastiger is het met boeken die het thema niet in grote letters op de achterflap zetten, maar het wel omarmen. Eerlijk is eerlijk, wij hebben een boon voor deze boeken. Ze laten zich moeilijk zoeken, maar je vindt ze snel als je leest met de M/V/X-bril op. Dan merk je bijvoorbeeld hoe gevarieerd de gezinnen zijn bij wie Anna binnenloopt in *Bij Anna in de straat* (3+) van Kathleen Amant. Of je ziet op het eind van *De wonderlingen* (12+) van Brian Selznick hoe Joseph gezellig aan het haardvuur zit, samen met zijn

echtgenoot en een baby in een wiegie tussen hen in. Voor de boeken maakt het niet uit dat het gezin bij de burens van Anna uit twee mama's en anderhalf kind bestaat. We verklappen niks als we zeggen dat Joseph homo is. Maar voor de wereld maken zij wel een verschil. Kinderen zien hen, ze nemen het mee, ze groeien op met het besef dat die optie een van de vele is.

HOE HET MET DE DIEREN IS GESTELD

Je zou denken dat (prenten)boeken over dieren een handige manier zijn om lastige genderkwesties te vermijden. Maar nergens zou het seksisme groter zijn dan in dierenverhalen: alle dieren zijn 'hij' en het vrouwtje van dienst krijgt voor de duidelijkheid lange wimpers op geplakt en/of hoge hakken en een schortje aan.

Maar er is ook *En dat doen we dus* (3+) van Leo Timmers (ill.) en Jean Ready. Daarin wordt een bende stoere en grote werfwerkers geleid door een klein muisje. Je zou er zomaar overheen kijken; haar megafoon is bijna groter dan zij is. Ze heeft een doodgewone functionele rok aan en in de tekst staat droog: "Zij is de baas." Ze heeft een plan, en dat doen we dus. Of neem het varkentje *Olivia* (3+), het figuurtje van Ian Falconer. Olivia is eigenwijs, pittig, ondernemend, opvliegend én buitengewoon charmant. Zij verkleedt zich niet als prinses, maar gewoon als wrattenzwijn. Wat zou er trouwens gebeuren als u zelf, stiekem, een 'zij' maakt van de beesten in de dierenverhalen die u voorleest? Probeer het eens?

HET DING MET TAAL

Eén van de boeken die de Jeugdboekenmaand naar voren schuift, is *Eilanddagen* (12+) van Gideon Samson. Dat gaat over

de liefde en hoe grenzeloos en genereus die kan zijn, maar het is ook geschreven in de je-vorm. Dat is bijzonder, want daarvoor spreekt het je persoonlijk aan. Het gaat over jou. Hoe beleeft u het verhaal van Jakob, die in een *ménage à trois* met Puck en Michalis verzeild raakt? Dat van Jakob is trouwens een spoiler. Door de je-vorm blijft het een tijdje onduidelijk of de verteller een jongen of een meisje is. Doe de oefening met je leerlingen: wat denken zij? Waarom? Want dat is vooralsnog het lastige van het Nederlands: iemand is 'hij' of 'zij'. Daarom is ook *George* (9+) van Alex Gino zo bijzonder. Vanaf pagina één is *George*, die zich diep vanbinnen een meisje voelt, 'zij'. Aanstellerij? Verwarrend? Of aangrijpend?

JE BENT WIE JE BENT

Je bent wie je bent, zo luidt de ondertitel van M/V/X. Het zou mooi zijn als iedereen zichzelf kan vinden en zichzelf kan zijn, in een wereld die uit acht miljard verschillende mensen en minstens evenveel verhalen bestaat. De Jeugdboekenmaand gelooft hierin, ook al is zoiets niet in een maand tijd geregeld. Meer dan ooit wil deze Jeugdboekenmaand een begin zijn.

Meer lezen?

De Jeugdboekenmaand loopt gedurende de hele maand maart. Ga naar www.jeugdboekenmaand.be voor boekentips, lessuggesties, opiniestukken en nog veel meer.

Kritische leesvaardigheid stimuleren TIJDENS EN NA DE JEUGDBOEKENMAAND

We leven in een wereld die overspoeld wordt door informatie. Niet alleen via de tv, maar ook via sociale media en onze smartphone komen berichten in snel tempo op ons af. In tijden van 'fake news' wordt het ook nog eens moeilijk om te beslissen of het gaat om feit of fictie. Het is daarom van belang dat je als leerkracht handvatten aanreikt aan leerlingen om met deze stroom aan input om te gaan. Een kritische leeshouding aanmoedigen is een eerste stap in de goede richting. **Margot Van Dingenen**

Over de auteur

MARGOT VAN DINGENEN

geeft les in taalopleidingen en in het hoger onderwijs, schrijft lestips bij kinder- en jeugdboeken en geeft workshops rond activerende werkvormen.

Met M/V/X kiest de Jeugdboekenmaand dit jaar alvast voor een thema dat daar perfect bij aansluit. Een kritische bril is bij dat thema meer dan noodzakelijk, zoals het vorige artikel (p. 18-19) al aantoonde. Door de juiste vragen te stellen bij een verhaal, beseffen leerlingen dat de auteur invloed uitoeft op ons begrip van de wereld. Elk boek, elke tekst en elk artikel is immers geschreven door iemand met een specifieke wereldvisie. Het doorgeven hiervan gebeurt dan ook gemakkelijk – en vaak subtiel – via kinderboeken. Een tekst is, met andere woorden, nooit neutraal.

Kritische leesvaardigheid moet een soort bril worden die leerlingen automatisch opzetten tijdens en na het lezen. Door een tekst kritisch te benaderen, leren kinderen en jongeren om bepaalde patronen op te pikken en (gender)-

ongelijkheid aan te kaarten. De rol van de leraar bestaat erin de leerling te begeleiden in dat proces. Je moedigt hen in feite aan om verder te gaan dan wat geschreven staat. Je kunt een aantal richtlijnen volgen wanneer je wil werken aan die kritische leesvaardigheid:

- > Hou het doel van de tekst en de intentie van de auteur in je achterhoofd;
- > Onderzoek de manier waarop bepaalde personages afgeschilderd worden;
- > Weet dat elke tekst een bepaalde wereldvisie verbeeldt;
- > Lees de tekst vanuit verschillende standpunten (als vrouw, als man, als Belg,...);
- > Moedig leerlingen aan om een mening te geven over de boodschap van de auteur;
- > Geef leerlingen eventueel de mogelijkheid om in actie te komen en iets te doen;

- > Stel dingen in vraag, nuanceer en benadruk dat vele meningen naast elkaar bestaan.

Dat klinkt misschien allemaal makkelijker gezegd dan gedaan, maar toch is het als leraar perfect mogelijk om in de klas aan die kritische geletterdheid te werken. Eén mogelijkheid is om korte vergelijkende studies op te zetten. Geef kinderen de opdracht om in een eenvoudige tabel of een venndiagram de personages van twee of meer boeken met elkaar te vergelijken. Je kunt verschillende dingen gaan onderzoeken: het beroep dat mannelijke en vrouwelijke personages in allerlei boeken uitoefenen, het uiterlijk van prinsessen in traditionele en moderne sprookjes, de covers van boeken die specifiek uitgegeven zijn voor jongens en meisjes, enzovoort. Doordat leerlingen actief



**EEN VOORBEELD VAN EEN VENNDIAGRAM:
MANNELIJKE VERSUS VROUWELIJKE DIEREN**

bezig zijn met het opsporen van gender(stereo)typering, wordt het makkelijk om er achteraf een discussie over te houden en leerlingen te vragen hoe ze tegenover bepaalde beslissingen staan. Je visualiseert de situatie immers erg duidelijk.

Geef leerlingen individueel of per groepje een venndiagram (zoals in het voorbeeld), afgedrukt op A3-formaat. Zorg ervoor dat er voldoende prentenboeken of fictieboeken aanwezig zijn in de klas – op de tafels, in de klasbib of per groepje, en dat de boeken bestaan uit een mix van klassieke en recente werken. Klassiekers zijn bijvoorbeeld *De wind in de wilgen*, *Winnie de Poeh* of *Het lelijke eendje*. Recentere werken die ingezet kunnen worden zijn *Gonnie*, *Karel Eend is verliefd* of *Stoute hond!*

Schrijf nu een aantal woorden op het bord die te maken hebben met dieren in kinderboeken (zoals *leeuw – vis – hond*), en noteer daarnaast ook karaktereigenschappen (*humorig – verliefd – vrolijk*) en uiterlijke kenmerken (*draagt een*

schort – rookt pijp – sterk). De leerlingen zullen nu samen met jou beslissen of die woorden op het bord bij 'M', bij 'V' of in de doorsnede in het midden komen te staan (wat betekent dat ze zowel bij mannelijke als bij vrouwelijke dieren passen). Nu geef je de kinderen de tijd om door de boeken te gaan bladeren en te kijken of hun eerste idee klopt. Zijn er woorden die verplaatst moeten worden? Is dat verrassend? Waarom (niet)? Kijk met de kinderen naar de woorden die ze niet naar het midden hebben kunnen verplaatsen – in het voorbeeld-diagram hierboven bijvoorbeeld *stout*. Klopt het dat alleen jongens stout zijn? Waarom zijn alle stoute dieren dan mannen? Ga kritisch kijken naar de boeken die er zijn en probeer te zoeken naar een evenwichtig aanbod dat de stereotypen enigszins doorbreekt.

In (jeugd)literatuur komen de stereotypen bij dieren immers vaak nog prominenter naar voren dan bij mensen. Mannelijke dieren zijn doorgaans stoer en machtig, terwijl vrouwelijke dieren meestal lange wimpers hebben en een

schort dragen. Tegelijk zijn er echter ook veel boeken die daar helemaal tegen ingaan. In de doorsnede van het venndiagram zie je bijvoorbeeld 'roze' staan, omdat Knorretje uit *Winnie de Poeh* een jongetje is, maar tegelijk helemaal roze – terwijl de meeste roze dieren meisjes zijn. Ook 'eendje' staat in het midden: het eendje uit *Het lelijke eendje* is een jongen, maar Gonnie uit het gelijknamige boek is een meisje. 'Verliefd' staat evengoed in het midden: vaak zijn het de vrouwelijke dieren die hopeloos verliefd worden, maar in *Karel Eend is verliefd* is het net Karel – een man – die dolverliefd wordt.

Leerlingen kunnen nu bij elkaar gaan kijken of ze gelijkaardige ontdekkingen hebben gedaan en of er aanvullingen zijn. Je kan als leerkracht dan feedback vragen aan de groepjes en zelf op het bord een groot venndiagram aanvullen. Op deze manier visualiseer je perfect hoe de boeken in jouw klas gender benaderen. In dit voorbeeld kan je onder andere vragen waarom leeuwen vaak mannen zijn en muisjes meisjes.

OM JE HEEN KIJKEN IN POËZIE

Als het over poëzie gaat in de hogere graden van de middelbare school, wordt de leraar al te gemakkelijk in de rol van de alwetende gedrongen. Hij zou de meesterkok zijn die als enige de keuken-geheimen van poëzie kent. Bekijken we de Vlaamse handboeken en leerwerkboeken, dan valt op dat er maar weinig ruimte geboden wordt aan de beleving van poëzie door de leerlingen.

Paul Demets & Hilde Lauwers

Over de auteur

PAUL DEMETS

is dichter, poëzierecensent voor *De Morgen*, gastdocent aan de School of Arts in Gent en praktijk-assistent bij de lerarenopleiding van de Universiteit Gent.

HILDE LAUWERS

is leerkracht Nederlands en Engels aan Leiepoort, campus Sint-Hendrik in Deinze en praktijk-assistent bij de lerarenopleiding van de Universiteit Gent.

Nochtans beschikt de leraar niet over het enige oestermes om gedichten te openen. De leerlingen zijn handig genoeg om ze behoedzaam zelf open te wrikken. Hiermee sluiten we aan bij de visie van Louise Michelle Rosenblatt, die in haar boek *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work* (1994) pleitte voor een lezersgerichte visie op poëzieonderwijs. Rosenblatt maakt een onderscheid tussen de *efferente* en de *esthetische methode*. Bij de efferente methode heeft de lezer voornamelijk als doel om informatie te verzamelen en antwoorden te krijgen op de vragen die hij zich stelt. Dit is dus een utilitaire methode.

Daartegenover plaatst Rosenblatt de esthetische methode. Bij deze methode is de lezer er vooral op uit om te ervaren. Hier gaat het om de gevoelens die een literaire tekst bij de lezer oproept. Dit is een methode die geen onmiddellijk nut lijkt op te leveren, maar leerwinst is er duidelijk wel: de leerling leert zich

op een empathische manier toegang te verschaffen tot de literaire leefruimte van het gedicht, vanuit zijn ervaring die hij structureert. Op die manier wordt het gedicht ook deel van de lezer.

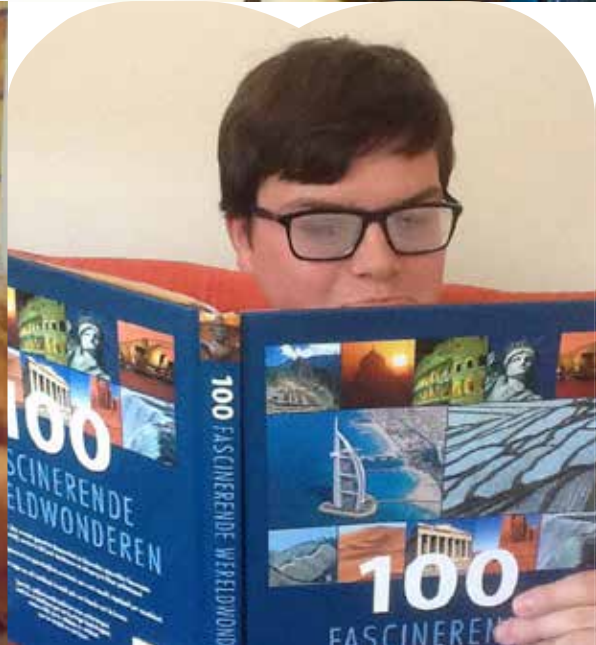
Jongeren hebben ervaring genoeg, ook al is dat dan niet noodzakelijk met poëzie. Maar door Facebook of Instagram te gebruiken, zijn ze vatbaar voor nuances van de taal en voor de kracht van het beeld. We willen de esthetische methode graag implementeren in een poëzieproject waarin foto's en taal allebei een rol spelen. Hiervoor nemen we het fotoboek *Alledaagse ergernissen* als uitgangspunt. Voor de poëzie in dit boek lieten dichters Eva Gerlach en Sasja Janssen zich inspireren door de foto's van Bianca Sistermans. Daardoor blijven we dicht bij de leefwereld van de leerlingen, want Sistermans' foto's zorgen voor veel herkenning. Ze brengen namelijk voorwerpen en situaties in beeld die we allemaal kennen. De verkeerd opgehangen toiletrol, bijvoorbeeld, waardoor het

papier tegen de muur hangt in plaats van binnen handbereik van degene die op het toilet zit. En we combineren het lezen van poëzie – in dit geval de gedichten van Gerlach en Janssen – met het bekijken van foto's en het zelf schrijven van poëzie. Omdat we geloven dat zelf schrijven het beste keukengerei biedt om inzicht te krijgen in poëzie.

In een brainstorm met de leerlingen gaat de leraar op basis van het fotoboek met gedichten na aan welke voorwerpen of situaties – bijvoorbeeld een kamer die nooit opgeruimd geraakt of ouderwets behang – leerlingen zich ergeren bij hen thuis. De leraar vraagt aan de leerlingen om gedichten van Eva Gerlach of Sasja Janssen uit het fotoboek voor te lezen. Hardop lezen is immers een vorm van interpretatie. Daarna gaan de leerlingen thuis op zoek en fotograferen ze een drietal eigen 'ergernissen'. Terug in de klas worden de foto's verdeeld, zonder dat duidelijk is wie welke foto's genomen heeft.



“ WE GELOVEN DAT
ZELF SCHRIJVEN HET
BESTE KEUKENCEREI
BIEDT OM INZICHT TE
KRIJGEN IN POËZIE”



De foto's worden in kleine groepjes besproken, en de leerlingen proberen te raden wie welke ergernis heeft gefotografeerd. Ze kiezen elk een foto van een ergernis die niet van hen is, maar die hen wel intrigeert. Het is de bedoeling dat ze bij die foto een gedicht schrijven. De leerlingen worden aangemaand om niet descriptief te werk te gaan, maar beeldspraak te gebruiken en associatief te schrijven. Een voorwerp of een plaats in huis kan immers gedachten oproepen die niet aan de situatie gebonden zijn. Een sleutel die altijd op de verkeerde plaats gelegd wordt, kan bijvoorbeeld het beeld oproepen van iemand die zich niet laat kennen. Bij het schrijven van de gedichten kan het werken met contrasten helpen om tot een overtuigend resultaat te komen: tussen vroeger en nu, tussen verschillende generaties of tussen mooi en verwaarloosd of stuk. De leerlingen kunnen het object of de situatie zelf een stem geven of een persoon aan het woord laten. Een herhaalde vraagstelling kan als in een mantra het object of de situatie oproepen.

In een tweede fase van het groeps-
werk wisselen de groepjes onderling de gedichten uit. De confrontatie van het gedicht met de fotograaf én zijn verhaal zal boeiende gespreksstof opleveren. Op een niet-georkestreerde manier zal het over de verschillen en de gelijkenissen tussen de taal van het visuele beeld en de beeldende kracht van poëzie gaan. De leerlingen zullen spontaan tot de vaststelling komen dat zowel een foto als een gedicht verschillende associaties kunnen oproepen en dat er niet één sluitende verklaring bestaat voor wat er te zien of te lezen valt. Dat poëzie een indirecte manier van communiceren is. En dat gedichten een leefruimte bieden waarin je welkom bent, als je maar geduldig genoeg bent om alle ingrediënten te leren kennen en het keukengerei zelf durft te gebruiken.

Goed poëzieonderwijs...

- ... gaat om dialogerend poëzieonderwijs waarin de leerling en de leraar op voet van gelijkheid met poëzie omgaan en de leraar niet het laatste woord heeft.
- ... doet de beleving van poëzie centraal staan, door de leerlingen niet alleen te laten lezen, maar ook te laten schrijven.
- ... zoekt de raakvlakken met andere kunstvormen op.
- ... brengt de leerlingen van tekstervaring naar levenservaring.

Meer lezen?

- > Deleu J. (2008), *Het huis herinnert zich mij* (bloemlezing met gedichten in verband met het huis). Leuven: P.
- > Rosenblatt L.M. (1994), *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- > Sijstermans B., Gerlach E., Janssen S. (2015), *Alledaagse ergernissen*, Enschede: AfdH.

Je kunt ook surfen naar volgende websites:

- > <http://www.dichterinhetweb.nl/>: een interactieve wandeling langs een aantal Nederlandstalige gedichten, speciaal bedoeld voor leerlingen in het secundair onderwijs.
- > https://nl.wikipedia.org/wiki/Doe_Maar_Dicht_Maar: de website van het gelijknamige poëziefestival, met onder meer de winnaars van eerdere festivals, de nieuwe poëziewedstrijd, lesmateriaal en leeslinks
- > <https://www.poeziepaleis.nl/tips-en-inspiratie/schrijftips/voortgezet-onderwijs>: fantastische poëzietips van Jurre van den Berg om leerlingen poëzie te laten schrijven.



Een poëzieproject - OP ZOEK NAAR POËZIEKENNERS

Op een zonnige vrijdagmiddag in februari projecteer ik als afsluiter van een poëzieles het prachtige gedicht 'februarizon' van Paul Rodenko. Het gedicht staat op een site tussen karamelverzen van onbekende Nederlanders. Ik klik op een aantal van deze gedichten en vertel mijn leerlingen dat deze gedichten weinig voorstellen in vergelijking met het grote 'februarizon'. Op dat moment vraagt een leerling het woord: hij ziet immers geen verschil in kwaliteit tussen de gedichten. Een andere leerling uit de klas bètawetenschappers stelt voor om een experiment te starten en gewoon te onderzoeken of we het verschil in kwaliteit kunnen aantonen. Ik ben onmiddellijk enthousiast en wanneer ik die namiddag naar huis fiets, bedenk ik met de hulp van de fietsendorfines de eerste versie van een poëzieproject. In deze bijdrage vindt de lezer de uitgewerkte versie.

Peter Van Damme

Over de auteur

PETER VAN DAMME

is vakbegeleider Nederlands, leerkracht Nederlands aan het VTI in Lokeren en praktijklector Nederlands in de SLO talen aan de KU Leuven.

OP ZOEK NAAR POËZIEKENNERS!

Vooraleer je verder leest, kun je het best eerst het stappenplan op de volgende pagina bekijken. De handleiding voor de leerlingen is immers uitgeschreven in de vorm van een stappenplan bij een experiment – de leerlingen kennen zo'n stappenplan uit bijvoorbeeld de lessen toegepaste fysica. Om het project te laten slagen, is het noodzakelijk dat iedereen strikt de richtlijnen volgt. Leerkrachten die het project willen uitproberen, moeten daar nauwkeurig op toezien, en de klas responsabiliseren.



Op zoek naar poëziekenners: een stappenplan

Oriënteren/voorbereiden

- 1 Je krijgt van de leerkracht de naam van een dichter.
- 2 Je brengt een dichtbundel van deze dichter mee naar de klas tegen datum X.
- 3 Je leest een tijdje in deze bundel en je kiest vijf gedichten waarmee je verder aan de slag wil.
- 4 Je typt deze vijf gedichten over (lettertype Verdana, lettergrootte 12). Zorg ervoor dat je de oorspronkelijke lay-out zo goed mogelijk benadert! Vermeld bij elk gedicht de naam van de dichter. Van twee gedichten (zie ook 7) maak je ook een versie **zonder** de naam van de dichter.
- 5 Je bereidt een korte bespreking van een van de vijf gedichten voor. De kijkwijzer kan je helpen om de bespreking te structureren. Je zal deze bespreking mondeling moeten houden; uiteraard mag je een voorbereiding gebruiken.
- 6 *Optioneel:* Je leert je lievelingsgedicht uit je hoofd; je zal het expressief moeten voordragen.
- 7 Je zoekt twee gedichten van 'amateurs' op het internet. Je typt deze twee gedichten over (lettertype Verdana, lettergrootte 12). Zorg ervoor dat je de oorspronkelijke lay-out (spatiëring, nieuwe regel) zo goed mogelijk benadert. Maak hiervan twee versies: één versie met vermelding van vindplaats (url) en auteur, en één versie zonder deze gegevens.
- 8 Je hebt nu vier anonieme gedichten. Print deze gedichten (een blad per gedicht) en nummer ze willekeurig van 1 tot 4.

Uitvoeren

- 9 Iedere leerling legt 'zijn' vier gedichten op een tafel in de klas. Vanaf nu gaat iedereen individueel aan de slag; je mag zeker overleggen over de gedichten met medeleerlingen die je tegenkomt aan een tafel.
- 10 Je leest op elke tafel aandachtig de verschillende gedichten. Je bepaalt welke gedichten door 'amateurs' zijn geschreven en welke door echte dichters. Gebruik hiervoor de kijkwijzer. Ga gerust in gesprek met medeleerlingen of de leerkracht.
- 11 Alle resultaten worden in een rekenblad geplaatst.
- 12 Als iedereen zijn keuzes heeft gemaakt, overlopen we samen de verschillende tafels.
- 13 Bij elke tafel moet een leerling zijn keuze verantwoorden met argumenten, waarna de eigenaar van de tafel de juiste oplossing bekendmaakt en het rekenblad verder aanvult.
- 14 Wanneer we alle tafels besproken hebben, maken we de 'poëziekenner' bekend.
- 15 *Optioneel:* Iedere leerling draagt het gedicht dat hij heeft voorbereid expressief voor.

Optioneel: Uitvoeren – in de proefwerkperiode

- 16 Iedere leerling bespreekt nu een gedicht van de vijf gedichten die hij heeft voorbereid. Tijdens de bespreking projecteert de leerling het gedicht.
- 17 Na de bespreking kunnen de medeleerlingen of de leerkracht nog vragen stellen.



De leerlingen zijn van bij de start mee verantwoordelijk voor de geslaagde zoektocht naar de poëziekenners. Ze verzamelen vier gedichten, twee van een canondichter en twee van een 'amateur' (meestal een webgedicht). De teksten komen per vier op tafels in het klaslokaal.

'LEES MAAR ER STAAT NIET WAT ER STAAT'

"Welke twee gedichten zijn geschreven door de echte dichter?" Deze basisvraag moeten de leerlingen – gewapend met een kijkwijzer – telkens beantwoorden. Het antwoord is eenduidig, en dat bevalt de wetenschappers in mijn klas wel. Bovendien hebben we aan het einde van de les(sen) een duidelijke winnaar, en ook dat competitieve aspect spreekt de leerlingen wel aan. Daarnaast verhoogt het de concentratie en de betrokkenheid. En ook mooi meegenomen: in een klas van 21 leerlingen leest elke leerling dankzij dit project al minstens 40 'goede' gedichten. De basisvraag dwingt de leerlingen ook tot kwalitatief lezen. Wan-

neer je de gedichten van Paul Rodenko en internetdichter Igor voor je neus krijgt, moet je lezen en herlezen om tot een oordeel te komen. Leerlingen gaan ook spontaan gedichten hardop lezen, maken hypothesen over wat kenmerken van goede gedichten zijn en gaan met elkaar in gesprek over de teksten. Op twee lesuren weten ze zo hun leesmethode aanzienlijk te verfijnen, doen ze frequent beroep op hun denkvaardigheid om de teksten met elkaar te contrasteren, en verhogen ze hun inzicht in teksten. De basisvraag is eenduidig, de argumentatie gaat vaak verder.

AFRONDEND

Ik hoop dat ik met deze bijdrage enkele leerkrachten heb weten te overtuigen om zelf een soortgelijk en aangepast project te starten met hun leerlingen. Deze werkwijze werkte uitzonderlijk goed bij leerlingen uit de derde graad Industriële Wetenschappen. Mijn klas wist trouwens 70 procent van de 'echte' gedichten uit het aanbod te halen – misschien niet zo belangrijk, maar die fraaie score zegt wel iets, omdat poëzie lezen en bespreken voor hen vaak verre van evident is.

Sleutels tot succes

- Doe zelf ook mee als leerkracht. Ga de uitdaging aan en kies aan elke tafel het 'echte' gedicht. Maak je een fout? Geen probleem! Leg de leerlingen gewoon uit op basis waarvan je een keuze maakte.
- Om het project vlot te laten verlopen, heb je bij voorkeur twee lesuren na elkaar. Vraag eventueel een uur aan een collega die meteen mee de uitdaging aangaat.
- Om snel de winnaar te vinden is het handig om te werken met een Excel-document. Laat een leerling het document opstellen. In elke klas zit zeker iemand die dit kan!
- Geniet van de dynamiek die een dergelijk project kan geven. Je ziet leerlingen van wie je dit niet verwachtte opeens gemotiveerd en geconcentreerd lezen.

Meer op onze website

De kijkwijzer waarnaar in deze bijdrage verwezen wordt, vind je op onze website: www.tijdschriftfons.be. Je vindt er ook een evaluatieformulier en enkele reflectievragen bij het project.

De leerling als dialectonderzoeker

Het onderwijs biedt veel kansen om “dialect” als lesonderwerp in de kijker te plaatsen. Als leerkracht kan je dus je steentje bijdragen om kinderen op een actieve manier kennis te laten maken met de taal die hun (over)grootouders spreken of spraken. In vorige bijdrages van Fons zijn al enkele lestips verschenen om met taalvariatie aan de slag te gaan in de klas. In deze bijdrage ligt de focus op een dialectproject in de derde graad van het lager onderwijs, waarbij je als leerkracht werkt aan doelen van verschillende vakken (wereldoriëntatie, Nederlands, muzische opvoeding). Voorzie een aantal lessen om de verschillende stappen, die in wat volgt worden beschreven, te doorlopen.

Mathias Lefebvre

Over de auteur

MATTHIAS LEFEBVRE

is als docent Nederlands verbonden aan de lerarenopleiding van de katholieke hogeschool VIVES, campus Tielt.

INSTAP

Start de les met een koffer die je op de zolder van je (groot)ouders hebt gevonden. Daarin heb je een vreemd voorwerp ontdekt: een proppenschie-ter (in het dialect beter bekend als een *klakkebusse*) of bikkels. Je vraagt

verwonderd aan de kinderen wat het mysterieuze voorwerp is en waarvoor het zou kunnen dienen. Motiveer de kinderen om op onderzoek uit te gaan! Als je liever rond een ander woordveld werkt, dan kan dat uiteraard: ook rond dieren of keukengerei kun je zeker aan de slag.

DIALECT- BENAMINGEN VERZAMELEN

Bij deze stap werk je aan taaldoelen. Voorzie een lijst met oude afbeeldingen van verschillende kinderspelen (zoals een schommel, een glijbaan, een tol, knikkers, bikkels, een hoepel, een katalpult of een wilgenfluitje) en vraag aan de leerlingen om ermee naar hun (over)grootouders of naar een rusthuis in de buurt te gaan. Leg aan de leerlingen uit dat ze dialectwoordenschat opvragen. Noteer boven aan de lijst met kinderspelen de naam van de dialectspreker, de leeftijd en de gemeente waar hij of zij heeft gewoond. Noteer ook de volgende vragen op de lijst:

- Herkent u de afbeelding?
- Welk woord gebruikte u vroeger om dat voorwerp of spel te benoemen?
- Vraag per afbeelding wat uitleg: hoe

**“IN DIT DIALECTPROJECT
WERK JE ALS LEERKRACHT
AAN DOELEN VAN VERSCHIL-
LENDE VAKKEN: WERELD-
ORIËNTATIE, NEDERLANDS
EN MUZIKALE OPVOEDING”**



wordt het voorwerp gemaakt? Hoe wordt het spel gespeeld? Wat zijn de spelregels?

DIALECTKAART TEKENEN

In de klas bespreek je met de leerlingen de verzamelde benamingen en geef je de standaardtaalbenamingen voor de verschillende kinderspelen. Verdeel de klas in groepjes per spel. Elke groep zal nu zelf een dialectkaart tekenen op basis van de gegevens die de groep verzameld heeft. Bij deze stap werk je aan verschillende doelen: situering op de kaart (wereldoriëntatie) en zaken creatief kunnen vormgeven (beeldopvoeding).

De leerlingen volgen de onderstaande stappen:

- Zoek in de klasatlas een kaart van België.
- Neem de blinde kaart van België erbij. Die vind je zeer gemakkelijk via Google afbeeldingen.
- Probeer alle Vlaamse provincies op de kaart af te bakenen door de provinciegrenzen aan te duiden op de blinde kaart. Je kunt dit met een kleurstift doen.
- Neem de blinde kaart van jouw provincie. Die vind je zeer gemakkelijk via Google afbeeldingen.
- Lokaliseer jouw gemeente op de blinde kaart. Baken de gemeentegrens af met een bepaalde kleur. Teken onder aan de kaart een balkje in dezelfde kleur en schrijf er de naam van je gemeente naast.
- Lokaliseer nu de verschillende woonplaatsen van de dialectsprekers op de blinde kaart. Gebruik daarvoor de lijst met afbeeldingen van kinderspelen. Baken elke gemeente af met een andere kleur en teken onder aan de kaart een balkje in de kleur waarmee je de gemeentegrenzen hebt aangegeven. Schrijf er telkens de naam van

de gemeente naast. Werk dus zoals het voorbeeld in de vorige stap.

- Per groepje van vier leerlingen verzamel je alle dialectwoorden van één voorwerp/spel.
- Voor elk dialectwoord bedenk je een symbool.
- Noteer alle symbolen met het bijpassend dialectwoord in de linkerbovenhoek van de blinde kaart. Op die manier maak je een legende.
- Op de kaart breng je de juiste symbolen aan op de verschillende woonplaatsen.
- Zorg ervoor dat de kaart ook een titel heeft.



VOORSTELLING DIALECTKAARTEN

Laat de kinderen hun dialectkaarten voorstellen aan elkaar. Als je als leerkracht meer te weten wil komen over de herkomst van sommige dialectbenamingen, dan kan je te rade bij etymologische woordenboeken. Zoals je – zoals in dit artikel – voor het woordveld ‘kinderspelen’, dan kun je als uitsmijter met de kinderen bijvoorbeeld nog een *klakkebusse* maken.

Een klakkewat?



Een proppenschieter of *klakkebusse* is een voorbeeld van zelfgemaakt kinderspeelgoed. Het bestaat uit een rechte vliertak waar het zachte merg uit is geduwd, en een stok die precies in de holte van de vliertak past. In het ene uiteinde van de holle vliertak wordt een passend projectiel bevestigd, zoals een bolletje vlas, een eikel of een gekauwd propje papier. Het andere uiteinde wordt indien nodig vernauwd, en daar wordt de stok dan doorgeduwd. Het uiteinde van de stok wordt tegen de borst geplaatst, de vlierbuis wordt met kracht achteruitgetrokken en het projectiel schiet vooruit uit de klakkebusse.

Dialectonderzoek aan Vives campus Tielt

Door televisieseries als *Bevergem* en *Eigen kweek* krijgt het dialect de laatste tijd weer heel wat positieve aandacht. In de lerarenopleiding denken studenten vaak dat ze nog "echt" dialect kunnen spreken, maar al snel blijkt dat ze dialectwoordenschat en dialectuitspraak daarbij door elkaar halen. Als ze geconfronteerd worden met dialectwoorden die hun grootouders nog kenden en gebruikten, moeten ze meestal bekennen dat die woorden voor hen onbekend zijn. Die vaststelling vormde het ver-

trekpunt voor een sociolinguïstisch onderzoek naar de dialectkennis en het dialectgebruik in West- en Oost-Vlaanderen. Het onderzoek werd uitgevoerd door alle eerstejaarsstudenten van VIVES campus Tielt, aangevuld met heel wat middelbare scholieren uit West- en Oost-Vlaanderen.

Via een vragenlijst werd gepeild naar de benamingen voor kinderspelletjes (zoals verstoppertje) of speeltoestellen (zoals een schommel). De vra-

genlijst werd afgenomen bij mensen in West- en Oost-Vlaanderen tussen 5 en 95 jaar. Uit het onderzoek bleek bijvoorbeeld dat vooral ouderen dialect gebruiken, dat mannen beter dialect kennen en spreken dan vrouwen, en dat West-Vlamingen hoger scoren dan Oost-Vlamingen als het over dialectkennis gaat.

Wie meer wil weten, kan het rapport en de samenvatting van het dialectonderzoek opvragen bij Matthias Lefebvre (matthias.lefebvre@vives.be).

Meer weten?

Het dialectproject dat in dit artikel wordt voorgesteld, is ontwikkeld in het kader van de cd-rom *Als straten gaan praten*, een project van de onderzoekslijn erfgoededucatie van het Expertisecentrum Onderwijsinnova-

tie van VIVES (voorheen het Expertisecentrum Erfgoededucatie van KATHO Tielt). Met deze didactische cd-rom kunnen leerkrachten van de derde graad basisonderwijs omgevingsonderwijs kwaliteitsvol inzetten

in hun lespraktijk. De cd-rom *Als straten gaan praten* is te bestellen bij VIVES campus Tielt.

Meer info bij Matthias Lefebvre (matthias.lefebvre@vives.be).

Kakelen

OF SPREKEND LEREN?

“Groepswork? Veel gekakel, weinig leren.” Zo’n uitspraak hoor je wel eens in de leraarskamer. Maar wat als we iets doen aan de kwaliteit van dat gekakel? Onderzoekers van de Karel de Grote Hogeschool leerden leerlingen *exploratieve gesprekstechnieken* aan. Daarmee leerden de leerlingen ‘sprekend leren’. Hoe gaat dat in zijn werk?

Jan T’Sas & Ria Van den Eynde

“Het is nummer drie”, zegt Sara. “Nee, dat is toch nummer vijf”, antwoordt Pedro meteen. Ayala onderbreekt hem en zegt: “Jong, je bent niet slim, hé”. Ze trekt het opdrachtenblad uit de handen van Pedro, die boos wordt. Er ontstaat ruzie en Sara roept de leerkracht erbij...

Herkent u dit scenario? Voor heel wat leerkrachten is het dagelijkse kost. De bedoeling van groepswork is dat leerlingen van elkaar leren, leren samenwerken, hun verantwoordelijkheid leren nemen, moeilijkere leerstof samen de baas worden, enzovoort. Klinkt mooi in theorie, maar de praktijk is anders. Volgens de Poolse onderzoeker Panitz knappen veel leerkrachten op groepswork af, omdat het te weinig oplevert. De meeste boeken over groepswork geven leerkrachten wel heel wat nuttige adviezen over soorten opdrachten, organisatie en taakverdeling, maar één aspect bleef tot nu toe onderbelicht: het spreken zelf.

VEEL DECIBELS, WEINIG LEREN

“Als leerlingen in groepen moeten samenwerken, voeren ze heel vaak *competitieve* en/of *cumulatieve* gesprekken. Dat weten we van Britse onderzoekers”, vertelt Jan T’Sas van de Karel de Grote Hogeschool. Samen met collega Ria Van den Eynde deed hij twee jaar lang onderzoek rond dit thema.

“Bij competitieve gesprekken luisteren leerlingen niet (actief) naar elkaar. Ze laten elkaar niet uitspreken. Ze proberen het gesprek te domineren en hun mening op te dringen. Ze vragen niet naar argumenten en formuleren er zelf nauwelijks. Er wordt weinig doelgericht gewerkt en slechts zelden streven de leerlingen bewust naar een consensus. Debatten zijn vaak heel competitief. Kijk maar naar een aflevering van *De Zevende Dag*. Door het gekrakeel kun je soms nauwelijks nog volgen. Maar dat zal de discussianten zelf worst wezen: zij willen vooral winnen. Bij cumulatieve gesprekken gaat het er anders aan toe. Daar stellen leerlingen elkaar weinig of geen vragen en argumenteren doen ze slechts in beperkte mate. Voor een

brainstorm kan dat positief zijn, maar groepswork is meestal meer dan dat. Al te gauw zie je leerlingen weinig kritisch reageren op wat iemand zegt. Ze haspelen opdrachten snel af om ‘er vanaf te zijn’.”

Leerkrachten die groepswork organiseren, willen vooral dat leerlingen een moeilijke taak samen tot een goed einde brengen. Ze willen dat leerlingen samen een probleem oplossen en zo ook van elkaar leren. Dat lukt niet echt met een competitief of cumulatief gesprek. “Het effect van deze gesprekken kent elke leerkracht”, weet T’Sas. “Meer decibels dan leren.”

Over de auteur

JAN T’SAS

is lerarenopleider en nascholer aan de Universiteit Antwerpen. Voor dit onderzoek werd hij gedurende twee jaar aangesteld als hoofdonderzoeker bij de Karel de Grote Hogeschool.

RIA VAN DEN EYNDE

is lector en lerarenopleider aan de Karel de Grote Hogeschool. Zij volgt de implementatie van het onderzoek in klas en school verder op via de nascholingscel van de hogeschool.

“KOM EENS NAAR ONZE PERSONEELS- VERGADERING”

Welke gespreksvaardigheden hebben leerlingen dan nodig om groepswork wél effectief te maken? Onder welke voorwaarden leren ze echt van elkaar? Het antwoord luidt: door exploratieve gesprekken te voeren. In Vlaanderen is daar weinig over bekend. Nochtans klinken de kenmerken van *exploratieve gesprekken* verrassend eenvoudig. Je kunt ze verwoorden in zes gespreksregels, die je ook wel ‘praat’- of ‘babbel-regels’ kunt noemen:

1. Elk groepslid mag eigen ideeën/meningen uiten;
2. We luisteren naar elkaar en respecteren elkaars idee/mening;
3. We geven argumenten voor onze eigen ideeën/meningen;
4. We vragen andere groepsleden naar hun ideeën/meningen en naar hun argumenten;
5. We geven constructieve kritiek op wat er gezegd wordt;
6. We streven naar een consensus.

“Klinkt eenvoudig, niet?”, aldus T’Sas, “Maar pas die zes regels maar eens consequent toe. Ook volwassenen kunnen dat niet zomaar.

Als ik hierover praat met leerkrachten, zegt er altijd wel iemand dat die regels misschien ook maar eens tijdens de personeelsvergaderingen voorgelezen moeten worden. Verder zou je verwachten dat *exploratief spreken* in ons curriculum zit. Hier en daar vind je er inderdaad aspecten van terug, zoals in de eindtermen taal en sociale vaardigheden en in de onderzoekscompetenties, maar het is een gefragmenteerd verhaal. Van een concrete leerlijn kun je zeker niet spreken.”

HOE JONGER, HOE BETER

“Exploratief spreken zit niet in onze genen”, stelt Neil Mercer van de universiteit van Cambridge. “Daarom moeten we het op school leren.” Mercer is een specialist. Al sinds 1997 voeren hij en zijn team experimenten uit in scholen. Daarbij leren leerlingen tijdens groepswork op een intensieve manier de zes basisregels systematisch te hanteren. “De effecten van exploratief spreken zijn veelal dezelfde”, aldus Mercer.

“De leerlingen werken beter samen, kunnen beter hun gedachten formuleren en argumenten verwoorden, en ze lossen als groep beter probleemopdrachten op. Bovendien worden ze ook individueel beter in probleemoplossend denken.”

Mercer voerde zijn experimenten vooral uit in het lager onderwijs. “Hoe jonger de leeftijd waarop we exploratief leren spreken, hoe beter”, weet hij. Intussen werd het experiment op allerlei manieren herhaald in andere landen, en ook in het secundair en hoger onderwijs. Dat leverde nieuwe inzichten op, maar vooral gelijkaardige positieve effecten.

EIGEN REGELS WERKEN BETER

Maar hoe zit het bij ons? Jan T’Sas en Ria Van den Eynde lieten zich door Mercer inspireren. Ze splitsten elf klassen uit vijf Antwerpse lagere scholen op in experimenteergroepen en controlegroepen en gingen aan de slag. “In elke klas waren we drie maanden actief”, vertelt T’Sas. “De experimenteergroepen leerden de babbelregels aan en pasten die wekelijks toe in groepswork. De controlegroepen deden groepswork zonder babbelregels. Via tests en observaties vóór en na die drie maanden gingen we het effect van het experiment na.” Om de leerlingen exploratief te leren

spreeken, ontwierpen de onderzoekers basislessen. Ria Van den Eynde: “Elke basisles maakt de leerlingen bewust van één aspect van de exploratieve gesprekken. In het lager onderwijs werk je daarbij het best met ‘babbelkaartjes’: ‘praat’, ‘luister’, ‘Wat denk jij?’, ‘Waarom denk je dat?’, enzovoort. In het secundair laat je de leerlingen sneller zelf tot de basisregels komen. Het is een bekende didactische truc: leerlingen zijn altijd meer bereid om eigen regels te respecteren dan regels die ze van bovenaf opgelegd krijgen.”

Maar basislessen alleen volstaan niet. T’Sas: “Eens de regels vastliggen, moet je regelmatig groepswork doen, waarna de leerlingen ook terugblikken op de mate waarin zij de regels hebben toegepast en wat dat heeft opgeleverd: ‘Wie heeft goed geluisterd? Hoe heeft luisteren je geholpen om de opdracht te maken? Wat leverde het op om naar argumenten te vragen? In welke groep werden sommige regels minder goed gevolgd?’ De volgende les kun je dan anticiperen: ‘Vorige week zeiden jullie dat er te weinig waarom-vragen zijn gesteld. Daar ga je bij deze nieuwe opdracht extra op letten.’ Het is een cyclus van feedback, feed forward, feedback, enzovoort. Steeds opnieuw. Daar leren leerlingen het meest van.”

POSITIEVE RESULTATEN

Wat leverde het experiment op? T’Sas: “Leerlingen die exploratief leerden spreken, scoorden na drie maanden significant hoger op de probleemoplossende toetsen die we vóór en na hebben afgenomen. Ze gingen er gemiddeld met 10% op vooruit, in één klas zelfs met 20%. Maar in de controleklassen bleven de leerlingen ter plaatse trappelen.” De leerlingen van de experimenteergroepen gingen ook exploratiever spreken.

Van den Eynde: “Typische woorden en woordgroepen als ‘Waarom?’, ‘Ik denk dat’, ‘Wat denk jij?’ en ‘Zijn we het eens?’ werden vaker en efficiënter gebruikt dan in de controlegroep. Tegelijk gebruikten de leerlingen uit de experimenteelgroep na drie maanden meer argumenten tijdens het groepswork. Ten slotte steeg de talige kwaliteit van hun argumenten: de leerlingen legden hun redeneringen beter uit. Ze vertelden niet enkel waarom ze A of B vonden, maar gaven er ook voorbeelden bij of maakten analogieën met hun eigen leefwereld. Argumenten als ‘Het is nummer twee, want kijk daar, dat gaat zo’ klonken na drie maanden explicieter: ‘Het is nummer twee, want in de eerste staat een vierkant en in de tweede een cirkel’.”

TAALZWAK WORDT TAALSTERK

“Exploratief spreken doet dus ook Vlaamse leerlingen beter problemen oplossen in groep, en laat ze beter samenwerken”, besluit T’Sas. “Ze verinnerlijken het exploratieve spreken bovendien tot exploratief denken, want ze worden ook individueel beter in het oplossen van problemen.”

Opvallend zijn de erg goede resultaten bij taalzwakke leerlingen. Ria Van den Eynde: “Die leerlingen blijken de woordenschat van exploratieve gesprekken echt *te leren*. Ze ervaren de nieuwe woordenschat als een handige tool

om zich uit te drukken en hun spreekbeurt op te eisen. Typisch exploratieve uitingen als ‘Waarom?’, ‘Ik ga akkoord met...’ of ‘Ik denk dat...’ gebruiken ze als kapstukken om hun gedachten te ordenen.” Ook de betrokken leerkrachten reageren positief. Eén leerkracht stelt het zo: “Sommige leerlingen gaan nu echt het rijtje van de babbelregels af. Ze gebruiken ze werkelijk als een vorm van structuur.” Wel bevestigen de leerkrachten de grote verschillen tussen leerlingen die de onderzoekers ook op groepsniveau zagen: terwijl de ene leerling echt exploratief spreekt, valt de andere nog geregeld uit de toon. Als minpunt noemen de leerkrachten de moeilijkheid om het exploratieve karakter van een groepsgeprek te evalueren. Bovendien vergen systematische reflectie en evaluatie extra tijd, die er niet altijd is. “En dat verschil zagen we tijdens het experiment,” beaamt T’Sas. “Wekelijks groepswork organiseren met een probleemoplossend karakter en daarbij systematisch feed forward en feedback inbouwen over het spreken zelf, is niet zo evident. In het lager onderwijs is het al een hele uitdaging, in het secundair onderwijs kan geen enkele leerkracht het alleen aan. Daar ligt de oplossing in het talenbeleid van de school.”

Acht manieren om leerlingen exploratief te doen denken

Volstaat het voor effectief groepswork dat leerlingen exploratief kunnen spreken? Nee, ook de groepsopdracht moet tot (samen) leren aansporen. De leerkrachten die meededen aan het onderzoek, gebruikten daarvoor deze checklist.

1. Het groepswork gaat over een concrete vraag, een concreet probleem dat de leerlingen enkel door samenwerking kunnen oplossen en waardoor ze samen kennis opbouwen.
2. De leerlingen worden uitgedaagd om een hypothese te vormen en daarvoor argumenten te formuleren.
3. De opdracht spoort de leerlingen aan om via argumentatie tot een consensus te komen.
4. De focus ligt op samen spreken en overleggen. De opdracht bevat daarom een minimum aan schrijfwerk of ander werk dat het spreken kan verstoren.
5. De leerlingen krijgen een duidelijke mondelinge instructie met expliciete verwijzingen naar het gebruik van een of meerdere basisregels.
6. De leerlingen beschikken ook over een schriftelijke instructie en een eventueel stappenplan.
7. De materialen die de groep voor het groepswork nodig heeft, zijn functioneel en leiden de leerlingen niet af van de taak.
8. Er is tijd voorzien voor een vorm van nabespreking (individueel, in groep, klassikaal), met expliciete verwijzing naar de basisregels.

Meer lezen?

Op onze website, www.tijdschriftfons.be, vind je een link naar het eindrapport *Sprekend leren. De leereffecten van exploratieve gesprekken tijdens groepswork*. Daarin geven onderzoekers Jan T’Sas en Ria Van den Eynde uitgebreide toelichting bij het onderzoek en de resultaten ervan.

VERBETER SCHRIJFVAARDIGHEID

door meer te lezen

In tijden van alternatieve feiten zou schrijven een centrale plaats in het vak Nederlands mogen krijgen. Schrijven stimuleert namelijk kritisch denken. Als je je ideeën op papier wil zetten, besef je vaak dat die ideeën nog onaf zijn. Schrijven dwingt je dan om die ideeën scherper te stellen en brengt je hopelijk bij correcte argumenten en feiten. Daarnaast is schrijven in elk schoolvak vervat. Als leerkracht vergeet je soms dat leerlingen meer voor andere vakken schrijven dan voor het vak Nederlands. Als schrijven zo belangrijk is, is het dus essentieel dat we de correcte technieken inzetten om de schrijfvaardigheid van de leerlingen te ontwikkelen.

Jordi Casteleyn

Over de auteur

JORDI CASTELEYN

is verantwoordelijk voor de opleidingsonderdelen Didactiek Nederlands, Didactiek Nederlands aan anderstaligen, en Talenbeleid bij de Antwerp School of Education (Universiteit Antwerpen).

DRIE BELANGRIJKE RICHTLIJNEN VOOR SCHRIJFVAARDIGHEIDSONDERWIJS

Eind 2016 verscheen er een uitgebreid overzicht over schrijfvaardigheidsonderwijs (zie kaderstuk). Daaruit bleek dat een leerkracht die op een wetenschappelijk verantwoorde manier les wil geven, beter rekening kan houden met de volgende drie richtlijnen:

1. Gebruik evaluaties van schrijfproducten om schrijfonderwijs en feedback te verbeteren.
2. Geef directe instructie over hoe leerlingen schrijfstrategieën kunnen inzetten. Toon eerst zelf hoe jij de strategieën gebruikt ("I do"), laat dan de leerlingen oefenen: individueel, met de leerkracht of met een

collega ("we do"), en vraag uiteindelijk aan de leerlingen om hun schrijven en strategieën te evalueren ("you do").

3. Integreer schrijven en lezen om belangrijke kenmerken van schrijven te bestuderen.

De eerste aanbeveling wordt soms verkeerd begrepen. Sommige enthousiaste leerkrachten blijven het verbeterwerk opstapelen, maar vergeten de onderliggende reden van al dat corrigeren. Feedback is in de eerste plaats bedoeld voor de leerkracht, en dus niet voor de leerling. Feedback is vooral feedback op het lesgeven, pas daarna op de kwaliteit van de taak van de leerling. Al dat verbeterwerk zou de leerkracht moeten vertellen hoe goed de lessen waren. Hebben de leerlingen er iets van opgestoken? Feedback zou dan ook vooral de aanzet moeten zijn om eventueel de lessen, instructie of taken aan te

passen zodat de doelstellingen bereikt worden. Dat wordt wel eens vergeten bij de zoveelste stapel schrijfopdrachten die gequoteerd moeten worden.

Als je naar het huidige schrijfonderwijs kijkt, merk je dat de tweede aanbeveling al vaak toegepast wordt. Het wetenschappelijke bewijs van deze aanpak is dan ook overweldigend. Soms lijkt het echter alsof we zo overtuigd zijn van deze aanbeveling dat we schrijfonderwijs gelijkgesteld hebben met schrijfstrategieonderwijs. Toch kunnen we hierbij een bedenking maken. Zo vertelt Daniel Willingham met betrekking tot leesvaardigheidsonderwijs dat tien sessies over leesstrategieën evenveel impact hebben als zestig sessies. Méér is dus niet altijd beter. Zou die uitspraak ook voor schrijfvaardigheid gelden? Misschien moeten we meer aandacht besteden aan die twee andere aanbevelingen?



In deze tekst wil ik het vooral over die derde aanbeveling hebben: integreer schrijven en lezen. In januari 2017 publiceerde de Taalunie “Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21e eeuw”. Ook daarin wordt er gepleit om vaardigheden niet meer te scheiden, maar om die zoveel mogelijk in samenhang te bekijken. Toch worstelen veel leerkrachten hiermee. Hoe verwerk je zo’n aanpak in je eigen lespraktijk?

SCHRIJVEN EN LEZEN

In deze tekst wil ik twee praktijken toelichten die wetenschappelijk gezien bewezen hebben dat ze schrijven en lezen succesvol integreren.

STORY MAPPING

Een *story map* is een ‘graphic organizer’ waarmee men de structuur van het verhaal visualiseert, en die de verschillende verhaalcomponenten zoals personages en thema via lijnen en pijlen met elkaar verbindt. Aangezien de verhaal-elementen op een *story map* geordend en getoond worden, kunnen leerlingen de belangrijkste verhaalcomponenten binnen een passage gemakkelijker identificeren.

Deze techniek helpt vooral leerlingen met leerproblemen, maar als de leerkracht de *story map* gedetailleerder uitwerkt, zou het voor elke klasgroep een interessante oefening kunnen betekenen. Natuurlijk zouden leerlingen dit ook zelf kunnen ontwerpen. Deze intense bespreking van de structuur van het verhaal helpt leerlingen om inzicht

te krijgen in hoe verschillende tekstcomponenten samenhangen, en dat inzicht kunnen ze later ook gebruiken als ze zelf teksten schrijven. Het is ook een interessante methode omdat schrijven hier niet gelijkgesteld wordt met het schrijven van een volledige tekst. Een goede structuur uittekenen hoort ook bij een succesvol schrijfproces.

STORY IMPRESSIONS

Terwijl de vorige praktijk vanuit het lezen vertrok, laat deze tweede praktijk de leerlingen eerst schrijven. Geïnteresseerde leerkrachten kunnen het best dit stappenplan volgen.

1. Kies een kortverhaal (of een verhalend gedicht) en haal er de *story impression*-woorden uit. Dit zijn kernwoorden en begrippen die het verhaal vooruit stuwten: eigennamen, plaatsen, sterke werkwoorden, gebeurtenissen, of andere begrippen die een indicatie geven waar het verhaal over gaat. Een vijftiental woorden zou voldoende moeten zijn.
2. Presenteer die woorden aan de leerlingen in exact dezelfde volgorde als ze in het verhaal voorkomen.
3. Laat de leerlingen een kort verhaal schrijven waarin deze woorden voorkomen, maar zorg ervoor dat ze wel de volgorde van de woorden in hun tekst bewaren.
4. Laat de leerlingen het oorspronkelijke kortverhaal (of verhalend gedicht) lezen, en vergelijk hun tekst met de eigenlijke inhoud van het verhaal.

Deze praktijk kan bij elke klasgroep toegepast worden, van lager tot hoger onderwijs. De techniek is een boeiende variant op voorspellend lezen, en zorgt ervoor dat een leerkracht tekstcomponenten zoals structuur op een logische wijze kan bespreken.

SCHRIJVEN EN KENNIS

Bij beide methodes valt het belang van kennis op. Een *story map* kan je bijvoorbeeld pas goed invullen als je weet wat de verschillende literaire termen betekenen. De techniek van *story impressions* steunt dan weer volledig op woordenschat. Dit zou wel eens de oorzaak kunnen zijn waarom de laatste aanbeveling slechts in beperkte mate op wetenschappelijk onderzoek gebaseerd is. Als je een didactiek ontwikkelt waarin schrijven en lezen voortdurend vermengd worden, plaats je een grotere focus op kennis (van woorden). Hoewel de impact van zo’n aanpak op korte termijn niet zo groot is (en dus minder detecteerbaar), is men er wel van overtuigd dat zulke didactiek op langere termijn grotere effecten oplevert dan een te enge focus op vaardigheden en strategieën. Op die manier klinkt beter schrijven door meer te lezen nog niet zo gek.

Meer lezen?

Wie het volledige rapport met alle wetenschappelijk onderbouwde aanbevelingen rond schrijven wil lezen, vindt de link op onze website: www.tijdschriftfons.be. Je vindt er ook een doorkliklink naar het rapport ‘Iedereen taalcompetent!’ van de Taalunie.

Spelenderwijs "schrijven"

TIJDENS WERELD-ORIËNTATIE OF STEM

Kleuters die kribbelen, hun "handtekening" plaatsen, lukraak letters schrijven of ze net al doelbewust uitkiezen: het is erg belangrijk om dit soort spontane evoluties in de kleuterklas goed te ondersteunen, want dat ontluikende "schrijven" is een erg goede voorspeller voor de latere leesvaardigheid.

Helena Taelman

Over de auteur

HELENA Taelman

is lerarenopleider aan de hogeschool Odisee te Aalst. Zij is de initiatiefneemster van de blog *Kleutergewijs*, en is betrokken bij verschillende taalprojecten.

Het is echter niet gemakkelijk om kleuters tot schrijven aan te zetten. Een schrijfmachine in de schrijfhoek zorgt maar voor een kortstondige opleving; een wenskast (een kist met materialen in om kinderen kaarten te laten maken voor speciale gelegenheden) doet al heel wat meer, als er tenminste een zinvolle aanleiding is om een wenskaart te schrijven. Ook een spel kan een motiverende context zijn: een verkeersboete uitschrijven op de automat bijvoorbeeld. Nieuw voor mij waren de volgende praktijktips die vertrekken vanuit wereldoriëntatie of STEM als zinvolle aanleiding om te schrijven. Ze zijn uitvoerig uitgetest door Amerikaanse kleuters.

TIP 1: VOOR ELKE KLEUTER EEN EIGEN WETENSCHAPSDAGBOEK

Net zoals echte wetenschappers kunnen kleuters in een schriftje observaties "noteren", ideeën of voorspellingen "neerschrijven", en resultaten aangeven. Kleuters kunnen nog niet echt schrijven, maar ze kunnen wel al:

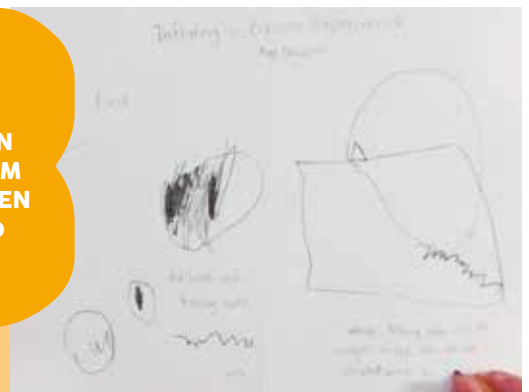
- dingen verzamelen en inkleven;
- tekenen;

- kribbelen en dan aan de leerkracht vertellen wat er "staat";
- de leerkracht vragen om een boodschap op te schrijven;
- iets labelen door een woord over te schrijven van een poster, een infoboek of een signaalkaartje (met foto en woord);
- een datumstempel gebruiken.

Die datumstempel is belangrijk om veranderingen over de tijd heen te kunnen observeren. Op die manier kun je tegen de kleuter zeggen: "Net na de zomervakantie heb je nog een groene boom getekend, maar nu ziet de boom op de speelplaats er anders uit." Voor heel



“SCHRIJFPRODUCTEN VORMEN EEN GOEDE AANLEIDING OM TE REFLECTEREN OVER WAT ER GEBEURD IS, OM PATRONEN TE ONTDEKKEN, EN OM EVOLUTIES OVER DE TIJD HEEN TE OBSERVEREN”



wat onderwerpen is tijd een belangrijk gegeven, niet alleen om de seizoenen te begrijpen, maar ook om bijvoorbeeld te snappen hoe een plant groeit. Het best kun je deze wetenschapsdagboeken introduceren met een verhaal. In het boek *Dagboek van een boer* van Angela Royston maakt de boer bijvoorbeeld zelf een dagboek. Als je dit verhaal wil gebruiken, moet je het aanpassen aan de kleuterleeftijd. Je moet ook laten zien hoe je in zo'n dagboek werkt. Wanneer er bijvoorbeeld in de ontdekhoek verschillende appels liggen, dan zeg je dat je er eentje met een vergrootglas wil bekijken, en je toont dat ook. Vervolgens laat je zien hoe je kleur-tjes en potloden neemt om de kleuren in jouw dagboek na te maken, en je verwoordt hoe en waarom je dit doet. Je zegt ook dat je hier het woord 'appel' bij zal schrijven.

TIP 2: OBSERVEREN EN TELLEN MET EEN GRAFIEK VAN POST-ITS

Wie gaat er met welk vervoermiddel naar school? Welke kriebeldiertjes vinden we in de speeltuin? Voor heel wat onderwerpen wil je met de kleuters tellen en vergelijken.

Je kan dit aanpakken door een grafiekje te maken met de kleuters. In het bijzijn van de kleuters schrijf je de vraag op een groot blad papier terwijl je de woorden zegt. Daarna bespreek je met de kleuters welke mogelijke antwoorden er kunnen komen, en die noteer je onderaan op de grafiek met een tekeningetje erbij, zodat de kleuters snappen wat er staat. Vervolgens deel je post-its uit. Kleuters kunnen hun antwoord op een post-it tekenen, kribbelen, of "schrijven"

met enkele letters. In plaats van het antwoord kunnen ze ook gewoon hun naam, hun eerste letter of hun 'handtekening' op de post-it schrijven. Vervolgens kleven ze de post-it in de juiste kolom.

Soms is zo'n grafiekje na één activiteit wel klaar. Soms duurt dat ook langer, bijvoorbeeld als je samen met de kleuters kriebeldiertjes op de speelplaats opspoort. Je herinnert de kleuters aan hun taak als ze naar de speelplaats vertrekken: "Waar ga je vandaag naar zoeken?" De kleuters reflecteren dan en voorspellen wat ze zullen vinden. Als de grafiek af is, kun je deze met de kleuters bespreken. Doordat de post-its allemaal van hetzelfde formaat zijn, kunnen de kleuters verschillende categorieën gemakkelijk met elkaar vergelijken.

WAAROM KLEUTERS LATEN "SCHRIJVEN"?

"Schrijven" is belangrijk om STEM-activiteiten te versterken. Schrijfproducten vormen een goede aanleiding om te reflecteren over wat er gebeurd is, om patronen te ontdekken, en om evoluties over de tijd heen te observeren. Je stimuleert hiermee ook de denkontwikkeling van kleuters.

Daarnaast ondersteunt "schrijven" ook hun taalontwikkeling: niet alleen ontdekken kleuters zo hoe het schrift in elkaar zit, ze ontwikkelen in een latere fase ook hun klankbewustzijn, én hun mondelinge taalontwikkeling wordt uitgedaagd. De boodschap die ze willen noteren, moeten ze immers eerst mondeling formuleren.

Leestips

- Op Pinterest vind je met de zoektermen "preschool science journal" behoorlijk wat voorbeelden en tips voor wetenschapsdagboeken.
- Het Centrum voor Taal & Onderwijs publiceerde een prima artikel over allerlei andere zelfgemaakte boeken: www.cteno.be/downloads/publicaties/verheyden_2004_kleuters_zijn_auteur.pdf.
- Vanuit het Freinetonderwijs is er ook een website over klasdagboeken: www.freinetbeweging.be/niveau/kleuterklas/hoe-wij-met-onze-klaskrant-werken.

Bronnen

- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.
- Wheatley, B. C., Gerde, H. K., & Cabell, S. Q. (2016). Integrating Early Writing Into Science Instruction in Preschool. *The Reading Teacher*, 70(1), 83-92. In het artikel van Wheatley e.a. (2016) staan ook nog tips om te werken met plattegronden, checklists, andere types van grafieken.

Speel je favoriete game!

Klagen je leerlingen omdat ze voor alle vakken gelijkaardige schrijfopdrachten moeten maken? Koppelen jij en je collega's schrijfopdrachten vaak aan het lezen van een boek? Wil je het graag eens op een andere manier aanpakken? Lees dan zeker verder!

Stein Dombrecht & Fern Muyshondt

Heel wat leerlingen associëren schrijfopdrachten met lezen, omdat veel leraren een schrijfopdracht koppelen aan een leesopdracht. Geen slecht idee (zie ook p. 34-35 in deze editie van *Fons*). We moeten namelijk kunnen controleren of leerlingen een boek wel degelijk gelezen hebben. Daarnaast moeten we er ook voor zorgen dat leerlingen genoeg kansen krijgen om hun schrijfvaardigheid te oefenen. Omdat een schooljaar maar uit een beperkt aantal lesuren bestaat, ligt een combinatie van deze twee opdrachten voor de hand.

Maar is dat wel de juiste keuze? Enkele tegenargumenten: eerst en vooral kan het ervoor zorgen dat leerlingen die niet graag lezen ook een afkeer krijgen van schrijven. Bovendien krijgen de leerlingen zo niet de kans om hun verbeelding maximaal aan het werk te zetten. Ze baseren zich bij deze opdracht immers grotendeels op wat de schrijver heeft bedacht.

ALTERNATIEF

In het kader van onze vakdidactiek Nederlands ontwikkelden wij een eigen schrijfopdracht – eentje waarbij leerlingen wél uitgedaagd worden om hun fantasie aan het werk te zetten. Omdat niet elke leerling even sterk is in het

bedenken van een verhaal, kozen we ervoor om een van de favoriete hobby's van heel wat jongeren in de opdracht te verwerken. Gamen blijkt het laatste decennium bijzonder populair te zijn (geworden), en we zijn ervan overtuigd dat dit mogelijkheden biedt in de les Nederlands. Met behulp van 15 vijfdejaars Wetenschappen-Wiskunde en een gemotiveerde leerkracht Nederlands namen we de proef op de som. Via een vragenlijst die voor en na de opdracht werd afgenomen, kwamen we ook te weten wat de leerlingen van deze alternatieve schrijfoefening vonden.

UITWERKING

Leerlingen krijgen de opdracht om een game naar keuze te spelen en zich in te leven in een van de personages. Op basis van wat de leerlingen zien en doen, schrijven ze een beleavingsverslag. In dit verslag moeten de leerlingen een personage beschrijven en verwoorden wat er gebeurt in een fragment dat vijf minuten lang is. Om de opdracht - die bij voorkeur in de derde graad wordt uitgevoerd - meer diepgang te geven, moeten de leerlingen ook inzicht tonen in hoe het personage zich voelt en wat het denkt. Verder mogen ze zelf invullen wat er gebeurt nadat het fragment eindigt.

Over de auteur

STEIN DOMBRECHT

was leerkracht Nederlands en Engels ad interim in het Sint-Rita college in Kontich en volgde de Specifieke Lerarenopleiding aan de Universiteit Antwerpen.

FERN MUYSHONDT

volgde de vakdidactiek Nederlands, Engels en Nederlands aan anderstaligen van de Specifieke Lerarenopleiding aan de Universiteit Antwerpen.

BEOORDELING

Net als bij de meeste schrijfopdrachten worden leerlingen beoordeeld op grammatica, spelling en stijl. Daarnaast krijgen de leerlingen ook een cijfer voor de elementen die aanwezig moeten zijn in de opdracht, zoals de beschrijving van de gebeurtenissen en inzicht in de gedachten en gevoelens van het personage.

Omdat deze opdracht heel wat creativiteit vergt, kunnen leerlingen ook daar punten mee verdienen. Het is echter niet zo vanzelfsprekend om te beoordelen in hoeverre leerlingen origineel uit de hoek komen wanneer de leerkracht zelf geen ervaring heeft met een bepaalde game en niet weet wat er zich in het door de leerling gekozen fragment afspeelt. Daarom moeten leerlingen niet alleen een verslag indienen, maar ook een filmpje doorsturen. Dat kan eenvoudig worden opgenomen met een gratis online screenrecorder, zoals het programma Screencast-o-matic.

Meer weten?

Op onze website, www.tijdschriftfons.be, vind je de puntenverdeling en de instructies bij deze schrijfopdracht.

VOORDELEN

Eerst en vooral genieten de leerlingen tijdens het uitvoeren van deze opdracht heel wat vrijheid. Ze mogen zelf kiezen welke game ze spelen, welke invalshoek ze kiezen en vanuit de ogen van welk personage ze schrijven. Om ervoor te zorgen dat leerlingen die nooit gamen in hun vrije tijd niet al te veel tijd kwijtraan door het zoeken naar een geschikt spel, suggereerden we zelf enkele games.

Een tweede voordeel is dat deze opdracht voor variatie zorgt. De kans is namelijk klein dat leerlingen al een gelijkaardige opdracht hebben uitgevoerd voor een ander vak, een klacht die regelmatig voorkomt en die op deze manier te verhelpen valt. Daarnaast bepaalt de leerling zelf de moeilijkheidsgraad van de opdracht, waardoor er dus ruimte is voor differentiatie. Leerlingen met minder fantasie kunnen een goede taak afleveren door te kiezen voor een game met een sterke verhaallijn. Leerlingen die graag wat meer creativiteit tentoonspreiden, kunnen een game met een beperktere achtergrond kiezen of de verhaallijn uit een bestaande game uitdiepen of aanpassen.

NADELEN

Een eerste nadeel is dat niet alle leerlingen gamen in hun vrije tijd. Deze groep verkiest de klassiekere schrijfopdrachten. Onze alternatieve opdracht blijkt echter wel in de smaak te vallen bij leerlingen die graag gamen.

Verder maakt het spelen van video-spelletjes geen deel uit van de eindtermen. Waar je met een schrijfopdracht over een boek vaak twee vliegen in een klap slaat, is dat met deze opdracht niet het geval. Of de voordelen onze opdracht dus opwegen tegen de voordelen van een traditionelere opdracht, moet elke leerkracht zelf uitmaken. We zijn er zelf echter van overtuigd dat variatie inbouwen in je opdrachten door de interesses van jongeren aan te spreken de extra tijdsinvestering meer dan waard is.

Ten derde geloven sommige leerlingen niet dat ze iets bijleren uit een dergelijke opdracht. Dat zou ervoor kunnen zorgen dat ze minder gemotiveerd zijn, omdat ze de opdracht als 'zinloos' ervaren. In een bepaald opzicht is het echter ook positief dat ze niet meteen de link leggen tussen een beleavingsverslag van een game en het schoolse, omdat ze op dat moment schrijfvaardigheid oefenen zonder daar eigenlijk bij stil te staan.

Ten slotte vonden bepaalde leerlingen uit de testgroep het opnemen van het filmpje behoorlijk omslachtig. Om daar iets aan te doen, hebben we in onze instructies een korte handleiding verwerkt over het functioneren van een degelijke screenrecorder. Op die manier verliezen leerlingen zo weinig mogelijk tijd met de technische aspecten van de opdracht.

CONCLUSIE

We zijn ervan overtuigd dat het tijd is voor verandering! Het schrijven van een beleavingsverslag van een game biedt een fijne afwisseling voor traditionelere schrijfopdrachten. Bij onze testklas waren de meningen verdeeld, al zijn enkele negatieve opmerkingen alvast aan te pakken door onder meer een duidelijke handleiding bij het opnemen van het filmfragment. Het inlevingsaspect werd door de leerlingen wel geapprecieerd. De schrijfopdracht is volgens hen makkelijker uit te voeren bij het spelen van games dan bij het lezen van een boek. Sommige leerlingen mogen gamen dan wel bestempelen als 'niet echt hun ding', de variatie die deze schrijfopdracht met zich meebracht werd vast en zeker gesmaakt. Kunnen games definitief een plekje veroveren in de les Nederlands, naast boeken en films? Wordt ongetwijfeld vervolgd!

Mijn pen heeft iets te vertellen!

DE VAARDIGHEID IN HET (LEREN) SCHRIJVEN VAN EEN VERHAAL

Kinderen verhalen leren schrijven, het is een hele kunst. We kennen ‘m allemaal: de leerling die met hopeloze oogjes naar zijn blad papier kijkt en maar niets kan bedenken. Misschien herkennen we ook allemaal wel de hopeloze leerkracht die zich afvraagt hoe hij met een goede instructie de leerling op weg kan helpen in zijn verhaal. Toch komt hij vaak niet verder dan het formuleren van een schrijfpdracht, in de hoop dat die ergens toe zal leiden. Hoe kunnen leerling en leerkracht geholpen worden?

Eric Besselink & Eline Seinhorst

Een verhaal is een vaak voorkomend genre in het basisonderwijs. In een verhaal wordt meestal een probleem van een hoofdpersoon uit de doeken gedaan. Die hoofdpersoon beleeft daarna de nodige avonturen en aan het eind van het verhaal is het probleem dan – al dan niet met een happy end – afgerond. In een verhaal zijn er altijd drie aspecten te onderscheiden: er is een karakter, het speelt zich ergens af, en het speelt zich in een bepaalde tijd af. Op basis van die drie aspecten – wie, waar en wanneer – hebben we een leerlijn ontwikkeld voor leerlingen van groep 4 tot en met 8 (in Vlaanderen: het tweede tot en met het zesde leerjaar), waarvan je in het kaderstuk een aantal voorbeelden terugvindt. Op basis van de leerlijn hebben we een serie lesactiviteiten per groep uitgewerkt. Aan de hand van een concreet voorbeeld zullen we in wat volgt de visie achter het pakket toelichten.

Eerst de instructie: dat is eigenlijk het hart van de les. Vaak wordt er, naar ons aanvoelen, tijdens schrijflessen te snel geschreven. De lesactiviteiten die we hebben ontworpen, helpen de

leerkracht om samen met de leerlingen in gesprek te gaan over typische verhaalkenmerken. Een taalbeschouwend gesprek maakt altijd onderdeel uit van de instructie. Om dat gesprek te faciliteren, vindt de leerkracht op onze website voorbeeldverhalen van leerlingen en teksten uit de jeugdliteratuur die passen bij het schrijfdoel dat in de les centraal staat. De tekst onderaan op de volgende pagina wordt bijvoorbeeld aan de leerlingen gegeven in een les waarin ze leren dat de ideeën en gevoelens van personages vaak in ‘gedachten’ worden beschreven. De leerkracht leest de tekst samen met de leerlingen, en vraagt ze in welke zinnen er te lezen staat wat de hoofdpersoon precies denkt. De leerlingen gaan op zoek naar die zinnen, en concluderen dat je een hoofdpersoon beter leert kennen door zijn of haar gedachten te kunnen lezen.

Dit voorbeeld is een uitwerking van een didactiek van observerend leren. Door op deze manier te werk te gaan, wordt voorkomen dat kinderen te veel denkhandelingen in één keer moeten uitvoeren: inhoud bedenken, opschrijven wat bedacht is, de tekst structureren en

uiteindelijk verzorgen. Door ‘de pen nog even te laten rusten’ komt er cognitieve speelruimte om na te denken over wat een tekst goed of bijzonder maakt. Pas daarna kunnen leerlingen op schrijfpad gestuurd worden – altijd doelgericht en met geformuleerde schrijftips die ze in acht moeten nemen.

Nu is het tijd voor de schrijffase, uiteraard een cruciale fase in een schrijfles. Schrijven gaat echter niet altijd vanzelf. Het is daarom van belang dat leerlingen ondersteund worden met aanwijzingen, schema’s en werkbladen, waarmee ze hun schrijven zelf kunnen sturen. Verder is het van belang dat de leerlingen ervaren dat schrijven een spel is dat je met z’n tweeën speelt: je schrijft om gelezen te worden. De uitgewerkte lessen bieden tal van suggesties om kinderen samen te laten werken tijdens het genereren van ideeën. Je vindt er ook veel suggesties om je leerlingen tot doelgerichte feedback aan te zetten: een vast bestanddeel van de lesactiviteiten is de opdracht die leerlingen krijgen om op van te voren geformuleerde aandachtspunten feedback te geven aan hun schrijfmaatje.

Over de auteur

**ERIC BESSELINK EN
ELINE SEINHORST**

zijn verbonden aan Iselinge
Hogeschool Doetinchem.

Enkele voorbeelden uit de leerlijn voor het aspect 'wie'

Groep 4 / 2de leerjaar:

- Kinderen kunnen een kort verhaaltje schrijven, waarin beschreven wordt wat de hoofdpersoon allemaal doet.
- Kinderen kunnen een kort verhaaltje schrijven over een saai of grappig iemand en een tekening toevoegen van de hoofdpersoon
- Kinderen kunnen een kort verhaaltje schrijven over een hoofdpersoon en zijn huisdier, er een tekening aan toevoegen en over die hoofdpersoon iets vertellen.

Groep 6 / 4de leerjaar:

- Kinderen kunnen een verhaal bedenken waarin de hoofdpersoon een duidelijk doel of motief heeft.
- Kinderen schrijven verhalen waarin dialogen voorkomen.
- Kinderen kunnen verhalen schrijven waarin ze synoniemen voor bepaalde karaktereigenschappen kunnen gebruiken

Groep 8 / 6de leerjaar:

- Kinderen schrijven verhalen waarin de interne reflectie (gedachten) van karakters worden beschreven.
- Kinderen schrijven verhalen waarin met metaforen de karakters van personen wordt beschreven.
- Kinderen kunnen verhalen schrijven, waarin karakters vanuit verschillende perspectieven bekeken worden.

In de klas is het weer tijd voor een kringgesprek. **Eigenlijk wil ik helemaal niet meedoen. Ik vind het niet leuk om te vertellen over wat ik allemaal heb meegemaakt. Eigenlijk maak ik heel weinig mee. Ik denk dat mijn klasgenoten veel meer beleven. Ze vinden me saai, vermoed ik.** "Laten we het eens hebben over jullie vakantieplannen", zegt de meester. 'Ik heb de kaart van Europa voor het bord hangen. Wie kan vertellen waar dit jaar de vakantie gevierd zal worden. Misschien kun je ook even aanwijzen waar je naar toe gaat.' Het duurt maar even, en ja hoor: Mieke neemt het woord. "We gaan dit jaar drie weken naar een villa met zwembad aan de kust van Spanje. Het is een klein dorpje. We vliegen er naar toe en hebben een auto gehuurd. Ik zal het plaatsje even aanwijzen". Mieke loopt naar de kaart. Ze wijst een plaatsje aan de Spaanse kust aan. De klas is

onder de indruk. **Nu maar hopen dat de meester niet mijn kant op kijkt. Ik ben niet zo'n opschepper als Mieke. Die roert altijd als eerste haar mondje. Je vindt het toch niet leuk om te vertellen dat je NIET op vakantie gaat.** "Ik kan mijn geld beter besteden", vond mijn moeder. Sinds ze gescheiden is, moeten we een stuk zuiniger leven. **Zal die meester niet snappen dat sommige kinderen dit een vervelend onderwerp vinden?**

Meer lezen?

Op de website www.iseling.nl/ verhalen vertellen kun je ons boek *Mijn pen heeft iets te vertellen* downloaden. Je vindt er ook de aanvullende materialen: voorbeeldteksten, werkbladen en videoclips. Op de site kun je ook je ervaringen met ons delen. Op dit moment zijn we bezig om samen met leerkrachten (in spe) een soortgelijk pakket te ontwikkelen voor het schrijven van betogende teksten. Het boek is een van de uitkomsten van het leernetwerk 'Schrijven Kun je Leren', waarin leerkrachten, opleidingsdocenten, studenten en onderzoekers van het Welten Instituut samenwerken. Wie de activiteiten van het leernetwerk wil volgen, kan terecht op <http://www.awonderwijs.nl/leernetwerken/leren-schrijven/>.

Gezelschapsspelletjes in de taalles

Wie bij gezelschapsspelletjes alleen denkt aan Monopoly, Cluedo of een potje Uno, moet dringend nog eens de betere speelgoedzaak binnenstappen. Intussen bestaan er immers ook tal van spellen die perfect in te zetten zijn in de lessen taal of Nederlands – zowel in de kleuterklas, de lagere school als het secundair onderwijs. Leen Vanhove van BioVita geeft ons enkele tips. **Leen Vanhove**

KLEUTERKLAS

TIME'S UP KIDS (Asmodee)

Een klassieker onder de gezelschapsspelletjes, maar in deze versie geschikt voor kleuters vanaf 4 jaar. De personen en teksten hebben plaatsgemaakt voor afbeeldingen. Een zandloper lang heeft de aangever de kans om aan zijn groep te vertellen wat hij ziet, zonder de naam van het voorwerp te zeggen. De groep probeert te raden om wat voor voorwerp het gaat. Welke groep raadt de meeste voorwerpen?

WIE BEN IK (Haba)

Een spel voor kinderen vanaf 5 jaar. In *Wie ben ik* draagt een kind een haarband met een magneet. Daarop wordt een kaartje geplaatst met bijvoorbeeld een dier of een beroep. De kinderen proberen uit te leggen wat er op de haarband staat – zonder het woord zelf te gebruiken.

CREATE STORY CARDS (Eeboo)

Voor kinderen vanaf drie jaar. Op de kaartjes staan leuke tekeningen en situaties afgebeeld. Elk kind krijgt een kaartje, en elk om de beurt vertellen ze het vervolg van een verhaal dat ze samen verzinnen.

LAGER ONDERWIJS

QUARTAAL (Thuisbasis)

Voor kinderen vanaf 7 jaar. In *Quartaal* moeten er spelborden veroverd worden, om zo je tegenstander te verschalken. De winnaar is degene die de meeste bijbehorende taalopdrachten kan oplossen. Een tactisch spel, waarin zowel woordenschat als spelling een plaats hebben.

BANANAGRAMS

Voor kinderen vanaf 7 jaar. Een snel spel waarin je met je letters zo snel mogelijk woorden moet vormen, die elkaar kruisen. Het zakje is in de vorm van een banaan – vandaar de naam.

STORY CUBES (Asmodee)

9 dobbelstenen met op de 6 vlakken van de stenen telkens een tekening. De dobbelstenen worden allemaal tegelijk gegooid, en op basis van de tekeningen die op de stenen bovenaan liggen, wordt een verhaal verzonden.

DE KLUI-ZEN-KRA-KERS (Haba)

Kraak de code van de kluis aan de hand van afbeeldingen. Bedenk een begrip dat bij een kaart past, splits dat op de juiste manier in lettergrepen en kraak zo de kluis. Voor kinderen vanaf 5 jaar.

SECUNDAIR ONDERWIJS

CODENAMES (Czech Games Editions)

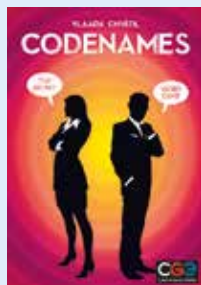
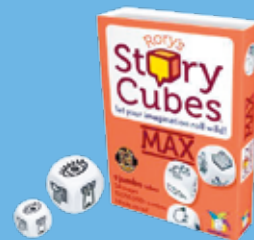
Er liggen 25 kaarten op tafel met telkens een woord erop. 2 groepen spelers proberen te weten te komen welke kaarten tot hun kleur behoren. De aangevers van beide groepen weten welke kaarten dat zijn, en proberen door hints van één woord ervoor te zorgen dat de spelers de kaarten van de juiste kleur kiezen.

NONSENSE (Asmodee)

Op tafel liggen twee stapels kaarten. De ene kaart bevat een woord, de andere een situatie. Verzin een verhaal dat zowel de situatie als het woord bevat. Kunnen je medespelers het woord vinden?

BRAINSTORM (999 Games)

In dit spel liggen er negen kaarten op tafel, met telkens afbeeldingen erop. Combineer twee kaarten met elkaar in één woord. Zo maken een kaart met een kroon en een kaart met een diamant erop samen het woord 'kroonjuweel'. Creativiteit is vereist bij dit spel, waar alles kan: woorden, uitdrukkingen, filmtitels – wat er maar in je opkomt. Wie



BioVita

Voor deze bijdrage werkten we samen met BioVita, een biosupermarkt met vestigingen in Brugge (Sint-Kruis en Sint-Andries) en Roeselare. Je vindt er ook een uitgebreid aanbod aan gezelschapsspellen. Meer informatie op www.biovita-shop.be.

de meeste kaarten wint, is de creatiefste speler!

BLACK STORIES (Story Factory)

Black Stories is een verhalenspel. De spelleider of 'raadselmeester' neemt een van de kaarten en leest in stilte het volledige verhaal op de achterkant. Daarna leest de raadselmeester hardop voor welke feiten er zich hebben afgespeeld. Nu moeten de andere spelers door middel van slimme ja/nee-vragen proberen te achterhalen wat er precies gebeurd is.

CONCEPT (Enigma)

Een team van twee spelers trekt een Conceptkaart, en weet daardoor welk concept – een woord of een zin – er geraden moet worden. Door pionnen op het spelbord te plaatsen, geven ze hints

over het te raden concept. De andere spelers proberen te raden, en kunnen van de aangevers tips krijgen. Op die manier speelt iedereen als het ware samen tegen het spel zelf.

30 SECONDS (999 Games)

Een razendsnel spel, waarbij je in teams speelt. Eén speler probeert binnen 30 seconden zoveel mogelijk van de 5 begrippen op een kaartje te omschrijven. Elk correct geraden woord is een stap verder op het spelbord. Wie komt als eerste aan?

DIXIT (Libellud)

Alle spelers hebben zes kaarten vast. Op de kaarten staan mysterieuze tekeningen vol details die voor interpretatie vatbaar zijn. De speler die aan de beurt

is, kiest een van z'n kaarten, legt die opzij en geeft er een hint over. Dat kan een woord zijn, een citaat of een verwijzing, maar ook een liedje, een geluid of een gebaar. De andere spelers kijken nu in hun eigen set kaarten en kiezen een kaart die volgens hen ook aan de omschrijving voldoet. Die kaarten worden aan de speler gegeven, die ze door elkaar schudt en samen met zijn kaart op tafel legt. De andere spelers proberen dan om de juiste kaart eruit te halen. Niet iedereen mag 'm raden, maar tegelijk moet er ook minstens één iemand weten om welke kaart het ging...

Met boeken de hele wereld over

‘Welk gevoel krijg je bij het lezen van het fragment?’ Een van de opdrachten bij een romanfragment uit *Birk* van Jaap Robben, een verhaal over een jongen op een klein eilandje voor de kust van Noorwegen. Over andere werelden gesproken. Om over grenzen heen te gaan, hoef je echt niet ver weg. Dat kan ook tijdens de lessen literatuur.

Gerdineke van Silfhout

Je verplaatsen in werelden die dichtbij of juist verder van je af staan. Je verplaatsen in andere personen en situaties en daarover met elkaar in gesprek gaan. Dat is precies wat de leraren Nederlands doen die de afgelopen tijd bezig geweest zijn met het ontwikkelen van de website *Praten over romanfragmenten*. De website is een initiatief van zes leraren en een vakdidacticus Nederlands. Margaret Haarmans, Hilde Stinstra en Hans Goosen praten er graag over door.

Margaret geeft les in De Philips van Horne Scholengemeenschap en Het College in Weert. Nederlands is, volgens haar, een belangrijk en gevarieerd vak, waarbij kritisch leren nadenken essentieel is. “In deze tijd is het belangrijk dat jonge mensen hun weg vinden in alle informatie die op hen afkomt.” Daar komt literatuur dan ook onmiddellijk om de hoek kijken, omdat literatuur leerlingen leert kritisch na te denken over zichzelf en over de maatschappij waarin ze functioneren.

Hilde geeft Nederlands op het ds. Pier-sen-college in 's-Hertogenbosch. Ze wil

er leerlingen vooral meegeven dat ze kritisch moeten zijn op wat ze lezen en horen, maar ook op wat ze zelf vinden, zeggen en schrijven. “Ik wil dat ze iets leren van de boeken én dat ze hun wereldbeeld vergroten. Het kan zijn dat ze leren hoe iets in de maatschappij of in de wereld in elkaar zit, maar het kan ook zijn dat ze iets over zichzelf leren of over de mensen om zich heen.”

Hans, die de groep bij elkaar heeft gebracht, heeft ruim veertig jaar in het voortgezet onderwijs gewerkt als leraar Nederlands en de laatste 25 jaar ook als vakdidacticus aan de lerarenopleiding Nederlands in Tilburg. Hij laat zich inspireren door het werk van Aidan Chambers en Tanja Janssen, vanuit het idee om literatuuronderwijs betekenisvol en lezersgericht aan te bieden. Een van de belangrijkste doelen van literatuuronderwijs is volgens Hans dat leerlingen kunnen ervaren dat er verschillende manieren van lezen zijn, dat verschillende interpretaties van gelezen literatuur mogelijk zijn én dat het gezamenlijk verkennen van de mogelijke betekenissen de moeite waard is.



Over de auteur

GERDINEKE VAN SILFHOUT

is leerplanontwikkelaar bij SLO, het expertisecentrum leerplanontwikkeling. Ze houdt er zich vooral bezig met taal en toetsing.

NIEUWE INZICHTEN VANUIT EIGEN BELEVINGSWERELD

Leerlingen verschillen in de emotionele en verbeeldende leesbelevingen die ze hebben. Het idee van praten over romanfragmenten sluit hierbij aan. Door te praten over literatuur doen leerlingen nieuwe inzichten op over zichzelf en de wereld om zich heen. “Wat je merkt is dat leerlingen verschillende conclusies trekken uit een verhaal of romanfragment, omdat ze het verhaal vanuit hun eigen belevingswereld en met hun eigen bagage lezen. Dat levert waardevolle gesprekken op over hoe de leerlingen in het leven staan, hoe ze tegen de wereld aan kijken, over wat ze hebben meegeemaakt en wat ze daarvan geleerd hebben.” En je maakt volgens Hilde leerlingen nieuwsgierig. Ze maken kennis met veel nieuwe boeken en als een fragment de leerlingen aanspreekt, dan is de stap kleiner om dat boek in z'n geheel te gaan lezen. Op die manier kun je werken aan de leesmotivatie van leerlingen.

HET SMELT, DE OMWEG,...

Op de website staan momenteel twintig fragmenten van recente romans. Bij de keuze van de fragmenten geldt als belangrijkste vraag of het fragment bedoeld is voor de beoogde leerlingen. Daarvoor lenen zich allerlei scènes: een pijnlijke situatie of een belangrijk keuzemoment voor de hoofdpersoon, een scène waarin tegenstrijdige gevoelens de kern vormen, een open plek die nieuwsgierigheid opwekt, een herkenbare inhoud zoals verliefdheid, knellende familiebanden, schuldgevoelens, enzovoort.

Het smelt, de debuutroman van Lize Spit, en *De omweg* van Gerbrand Bakker zijn fragmenten waar alle drie de initiatiefnemers met name trots op zijn. Margaret vindt in *Het smelt* het keuzemoment erg mooi. Het gaat in het fragment over drie gezworen vrienden, Pim, Laurens en Eva, die zich in hun puberteit dwars gedragen, onzeker zijn, elkaar uitdagen en de grenzen opzoeken. Hun vriendschap wordt op de proef gesteld. In het geselecteerde fragment geven ze elkaar behoorlijk heftige opdrachten. Leerlingen denken met elkaar na over welke opdrachten ze het ergste vinden en of ze in zo'n situatie onder vrienden een dergelijke opdracht zouden durven te weigeren.

In *De omweg* verplaatsen leerlingen zich in de emotionele toestand van een 'verdwenen' vrouw. De vrouw maakt een aantal onverwachte keuzes, waarbij ze als lezer meekrijgt wat ze daarbij denkt en voelt, hoewel je niet meteen weet wat er precies aan de hand is. Volgens Hans is het voor leerlingen uit de bovenbouw interessant om vanuit zo'n ander perspectief naar ingrijpende omstandigheden te kijken. Leerlingen vragen zich af of ze zich kunnen voorstellen dat de vrouw wilde verdwijnen, en wat ze in haar situatie zouden doen. Immers, met haar vlucht ontnemt ze ook mensen uit haar omgeving de mogelijkheid om haar bij te staan of te troosten.

WEG MET VERHAALANALYSE EN LITERATUUR- GESCHIEDENIS?

Natuurlijk zijn verhaalanalyse en literatuurgeschiedenis ook belangrijk, maar volgens Margaret is literatuur meer dan dat. "Ons literatuuronderwijs is te schriftelijk geworden. Het gaat om praten, gedachten uitwisselen, met mensen in contact komen. Het hebben over: wat is jouw plaats op deze wereld? Hoe acteer jij? Welke keuzes maak jij? Hoe voel jij je? Snap jij ook hoe de ander zich voelt? Deze manier van literatuur benaderen speelt hierop in."

Hilde benadrukt dat deze vorm van literatuuronderwijs een mooie aanvulling is op verhaalanalyse en literatuurgeschiedenis, niet in plaats van. Ze besteedt in haar lessen namelijk ook veel tijd aan literatuurgeschiedenis, zodat leerlingen gaan inzien welke invloed het geschreven woord heeft en wat de verhalen uit het verleden en het heden ons vertellen over de wereld waarin we leven.

WEG MET HET OUDEMANNEN- IMAGO!

Collega's zijn enthousiast over de keuze van de romans en de bijbehorende opdrachten. Ze zien deze andere vorm van literatuur als een uitdaging. Met name ook omdat je na een lesuur een romanfragment afgerond hebt, besproken én daarmee de interesse van leerlingen voor het boek kunt hebben gewekt. Andere collega's zijn wat terughoudender, omdat de uitvoering in de les vraagt om gesprekken voeren met leerlingen over zeer wezenlijke dingen. Leraren geven aan dat het voor hen als gespreks-

leider niet altijd zo eenvoudig is om een bescheiden rol te vervullen en de reacties van leerlingen centraal te stellen. Maar uiteindelijk kan elke leraar met het materiaal werken, benadrukt Hilde. Ook omdat de gesprekken niet altijd klassikaal gevoerd hoeven te worden.

De leraren zouden graag zien dat de website bekend wordt en door collega's actief wordt gebruikt. Regelmatig nieuw materiaal plaatsen is een van de ambities van de werkgroep, omdat leerlingen door deze lessen op de hoogte blijven van nieuwe literatuur en jonge auteurs. "Leerlingen zien zo dat literatuur niet alleen maar geschreven wordt door stoffige, oude mannen", aldus Hilde. Literatuur moet toegankelijk zijn, leerlingen moeten zich erin kunnen herkennen! Daarbij zou het mooi zijn om samenhang aan te brengen, dus een lessenreeks te ontwikkelen met een aantal romanfragmenten. "Zo kunnen leerlingen een ontwikkeling doormaken, waarbij ze in stapjes leren hoe ze min of meer zelfstandig met elkaar de inhoud en de vorm van een fragmentbespreking kunnen realiseren."

Meer lezen?

- Deze bijdrage verscheen eerder in het Nederlandse tijdschrift *Van 12 tot 18*, dat maandelijks verschijnt en artikelen bevat over zaken die het voortgezet onderwijs betreffen. Het spectrum van onderwerpen is breed, net als het secundair onderwijs zelf. Meer informatie vind je op de website www.van12tot18.nl.
- Wil je graag meer weten over de romanfragmenten en de lesuitwerkingen? Surf dan naar www.pratenoverromanfragmenten.nl.

Laveren tegen de wind in?

HET SCHOOLVAK NEDERLANDS IN BEWEGING

Er is vooral in Nederland al enige tijd behoorlijke onrust over de invulling van het schoolvak Nederlands. Het lijkt erop dat leraren en academici zich vinden in de wens meer ‘bewuste taalvaardigheid’ in te brengen. Wat betekent dat? Vakdidacticus Erwin Mantingh legt het uit. **Erwin Mantingh**

Over de auteur

ERWIN MANTINGH

is als lerarenopleider en vakdidacticus verbonden aan de Graduate School of Teaching en het Departement voor Talen, Literatuur & Communicatie van de Universiteit Utrecht (UU).

‘Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat.’ Met die drieslag lanceerden de Meesterschapsteams Nederlands in januari jongstleden het Manifest Nederlands op School. Hoofdpunt in het pleidooi is het streven naar ‘bewust geletterde’ leerlingen: jongeren die de middelbare school talig én literair vaardig verlaten, die zijn toegerust met inzicht in taal, literatuur en communicatie en die zich bewust zijn van hun eigen ontwikkeling en positie als taalgebruiker binnen de samenleving. Dat is een hele mond vol. Toch is hier sprake van een welbewust veelomvattende ambitie. Waar die op berust kan ik verhelderen door te vertrekken vanuit een historisch perspectief op het moedertaalonderwijs.

LAVEREN

De lezer van het slothoofdstuk in de uiterst leerzame *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland* moet een sterke maag hebben. Als de auteurs namelijk de ‘hoofdlijnen’ uittekenen van twee eeuwen moedertaalonderwijs wemelt het van de bewegingen en tegenbewegingen, vernieuwingen en vernieu-

wingsweerstand, bovenstromen en onderstromen, dilemma’s, golfbewegingen en terugkerende patronen. Wie van een afstand de ontwikkeling van het schoolvak beziet, bespeurt een deinend en laverend zeilschip dat tegen de wind in grote slagen maakt, dat om de paar decennia telkens overstag gaat naar een tegengestelde benadering. Waar bevindt het schoolvak zich nu op die deinende zee? De auteurs van de *Geschiedenis*, Hulshof, Kwakernaak en Wilhelm, stellen – niet als eersten – vast dat er met het communicatief-utilitaire paradigma sinds de jaren negentig van de vorige eeuw in ieder geval sprake is van twee scheidingen in het moedertaalonderwijs: enerzijds ‘tussen het “nuttige” en het “vormende” deel van het schoolvak, meestal ten koste van het vormende, inhoudelijke element’ en anderzijds ‘tussen schoolvak en de corresponderende vakwetenschap’, de universitaire neerlandistiek.

KIEZEN OF DELEN

Eén van de patronen die het drietal geschiedschrijvers ‘in retrospect’ herkennen, is wat zij noemen ‘het dilemma

tussen kennisinhouden van de neerlandistiek (Nederlandse taal en cultuur) en communicatieve vaardigheden’ (mijn cursivering). Deze observatie legt het wezenlijke probleem bloot waarmee het schoolvak Nederlands sinds jaar en dag kampt: de ontkenning van wat het nu juist tot een zo interessante en rijke discipline maakt, de ontkenning namelijk van het samengestelde karakter ervan. Het schoolvak Nederlands is oneerbiedig gezegd een vergaarbak: van kennis, inzicht en vaardigheden, van taal, literatuur en communicatie. Een vergaarbak waar we zuinig en trots op moeten zijn. Vraag aankomende docenten Nederlands wat haar of hem in het schoolvak aanspreekt en de meerderheid zal uit eigen beweging zeggen dat het juist die veelzijdigheid is. (Ik spreek hier als vakdidacticus uit ervaring.) Wat als een keuze wordt voorgesteld, hoeft dat, nee, zou dat niet moeten zijn. Nederlands is van alles wat.

Die variatie binnen het vak heeft er echter toe geleid dat het verkaveld is in domeinen en dat de dwarsverbindingen in het schoolvak zijn verwaarloosd, in ieder geval tot bijzaak zijn verworden. Uitvloeisel van die versnippering is dat



deelvaardigheden los worden onderwezen en dat vooral deelbelangen worden behartigd, eens te meer omdat de neerlandistiek aan de universiteiten eveneens in subdisciplines is uiteengevallen. Er is een polderlandse remedie voor deze zorgelijke toestand en dat is de verantwoordelijkheid voor het schoolvak Nederlands te delen en samen met alle betrokkenen het algemene belang te behartigen. Het tijd lijkt gunstig.

POLDEREN

De wil om samen te werken is er wel degelijk, ontdekten de vakmeesterschapsteams Nederlands toen zij twee jaar geleden in gesprek gingen met diverse betrokkenen. Deze teams zijn aangesteld door een achttal universiteiten om de vakdidactiek van de geesteswetenschappen een inhoudelijke impuls te geven vanuit de wetenschap. Voor het schoolvak Nederlands zijn vele medespelers op dit veld actief: naast docenten (Levende Talen, IVN) onder andere leerplanontwikkelaars (SLO), beleidsbepalers (Stichting Lezen, de Taalunie, de commissie-Sch-nabel), vakdidactici in HBO en WO, uitgevers. En de neerlandistiek: sommige vakwetenschappers in het speelveld, de meeste langs de lijn. Er blijkt niet alleen sprake te zijn van een gezamenlijk

gevoel van verantwoordelijkheid, maar ook van een verrassende mate van eensgezindheid over de hoofdcoers: het schoolvak dat nu te eenzijdig is gericht op taalvaardigheid, verrijken met kennis en inzicht op het vlak van taal, literatuur en communicatie, en met beproefde, stimulerende didactiek.

Het mag gerust uitzonderlijk genoemd worden dat neerlandici zich gezamenlijk in grote lijnen konden vinden onder de vlag van bewuste geletterdheid. Hoewel de partijen opereren vanuit verschillende belangen, trekken zij behoedzaam samen op, beseffen zij dat ze elkaar nodig hebben en onderkennen zij het hogere belang van het schoolvak als geheel. Een precair evenwicht, dat wel, en er doemen ongetwijfeld nog obstakels in zee op, maar het is een toestand om te koesteren.

Zodoende pleit het Manifest voor Nederlands als een nuttig, breed, samenhangend én intellectueel uitdagend vak. Dat is al het ideaal van veel docenten en sommige slagen er ook in dat te realiseren. Maar de omstandigheden maken het hun niet gemakkelijk. Nog afgezien van randvoorwaardelijke problemen als een gebrek aan tijd en autonomie ontbreekt het docenten Nederlands aan leermiddelen die in inhoudelijk en didactisch opzicht bij de tijd zijn, aan een wettelijk kader en aan uitwisselingsmogelijkheden om dat rijke vak samen gestalte te geven.

En, tot slot, de leerling, niet te vergeten: wat wil de leerling? Toen het Manifest uitkwam veroorzaakte de bewering dat veel leerlingen Nederlands saai vinden veel ophef en scepsis. Klopte dat wel? Helaas bevestigt een recente peiling die stelling. Hoog tijd dus om gezamenlijk onder de vlag bewuste geletterdheid koers te zetten en voor de wind uit te zeilen.

VakTaal

Een mooie bijdrage uit Fons in VakTaal, en eentje uit VakTaal in dit nummer van Fons: dat is de afspraak die er tussen de redacties van beide tijdschriften is gemaakt. VakTaal is een vaktijdschrift voor neerlandici, en wordt uitgegeven door de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek (IVN). In VakTaal wordt er op journalistieke wijze informatie verschaft over interessante aspecten van de neerlandistiek. Het blad is ook erg interessant voor leraren Nederlands: niet alleen omdat er vaak in wordt geschreven over het onderwijs Nederlands, maar ook omdat veel van de teksten bruikbaar zijn als lesmateriaal in de klas. Wie meer informatie wil over VakTaal, dat vier keer per jaar verschijnt, kan daarvoor terecht op de website: <http://www.ivn.nu>.

Het Manifest Nederlands op school

Voor meer informatie over het Manifest Nederlands op school en reacties op het manifest, verwijzen we door naar de website <https://vakdidactiekgw.nl/nederlands-stand-van-zaken/>.

Verrekijker
lager onderwijs



Taal voortaan op een andere manier bekijken?

Verrekijker is onze nieuwe en vernieuwende
totaalmethode voor Nederlands

SPELLING

- Sterk uitgewerkte planning
- Gevarieerd oefeningenaanbod
- Sterk uitgewerkte evaluatie- en zorgmodule
- Functionele inzet van de nieuwe mogelijkheden van IT

TAAL

- Nieuwe kijk op taal
- Tekstsoort centraal
- Inzoomen op de vier vaardigheden van taal
- Extra aandacht aan lezen

www.verrekijker.diekeure.be